

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

"Διερεύνηση αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπ/σης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του ηγετικού τους προφίλ στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου".

Τσιτώτας Κωνσταντίνος

Επιβλέπων Καθηγητής: Σταυρόπουλος Βασίλειος

ΒΟΛΟΣ 2020

Υπεύθυνη Δήλωση

Ο Τσιτώτας Κωνσταντίνος, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο: **«Διερεύνηση αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπ/σης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του ηγετικού τους προφίλ στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου»**, αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο Δηλών



Τσιτώτας Κωνσταντίνος

Οι καλύτερα διαχειριζόμενες κρίσεις είναι αυτές που δεν εκδηλώνονται ποτέ
(Goldsmith, Govindarajan, Kaye,
& Vicere,. 2002)

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες ενδέχεται στις σχολικές τους μονάδες να αντιμετωπίσουν ποικίλες κρίσεις που μπορούν να δημιουργήσουν μεγάλη αναστάτωση και αναταραχή στην εύρυθμη λειτουργία τους. Με το υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που τους διακρίνει, το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν και την συνεχή τους επιμόρφωση, οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι δυνατόν να ανταποκριθούν με επιτυχία στους ηγετικούς τους ρόλους. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του προφίλ της ηγετικής τους συμπεριφοράς στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου. Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 135 διευθυντές σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Θεσσαλίας, οι οποίοι στην πλειοψηφία τους ήταν άνδρες (68,89%). Το δείγμα είχε κατά μέσο όρο ηλικία 54 ετών και στην πλειοψηφία του αποτελούνταν από έγγαμους διευθυντές με 2 παιδιά. Επίσης οι περισσότεροι είχαν επιπρόσθετη πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε, (Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών) ενώ περίπου οι μισοί διέθεταν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ακόμη, οι διευθυντές του δείγματος είχαν κατά μέσο όρο 28 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, από τα οποία τα 9 περίπου ήταν σε διοικητική θέση ευθύνης, ενώ στο σχολείο τους υπάρχουν περίπου 154 μαθητές κατά μέσο όρο. Η πλειοψηφία των διευθυντών είχαν ειδικότητα ΠΕ70, και η οργανικότητα του σχολείου τους ήταν 4-6/θέσιο και 10-12/θέσιο. Η πλειονότητα του δείγματος ήταν διευθυντές σε σχολεία του νομού Λάρισας και Μαγνησίας, ενώ τα περισσότερα σχολεία λειτουργούσαν σε αστική ή αγροτική περιοχή. Τέλος, οι περισσότεροι ερωτηθέντες ήταν πάνω από 2 χρόνια διευθυντές στο τωρινό τους σχολείο.

Από τα ευρήματα προκύπτει, ότι οι διευθυντές είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης, «Αντιμετώπιση», «Προετοιμασία» και «Ανάκαμψη», ενώ θεωρούν πως είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με την στρατηγική «Καταπολέμηση». Παρατηρήθηκε επίσης ότι οι διευθυντές που έχουν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την στρατηγική της «Ανάκαμψης» από όσους δεν έχουν 2^ο πτυχίο, ενώ όσοι έχουν διδακτορικό είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές «Καταπολέμηση», «Αντιμετώπιση» και

«Ανάκαμψη». Τέλος παρατηρήθηκε ότι περισσότερα έτη διοικητικής εμπειρίας σε θέση ευθύνες οδηγούν σε μεγαλύτερη εξοικείωση με την στρατηγική της «Καταπολέμησης». Σχετικά με την στρατηγική διαχείρισης των κρίσεων οι μισοί περίπου διευθυντές δήλωσαν ότι σε όλες τις φάσεις της κρίσης το σημαντικότερο ρόλο έπαιξε η προσωπική τους εμπειρία. Επίσης, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως εφαρμόζουν συχνά τη «Μετασχηματιστική» και την «Συναλλακτική» ηγεσία, ενώ αντίθετα δήλωσαν, ότι σπάνια εφαρμόζουν την «Παθητική» ηγεσία. Τέλος και όσον αφορά το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διακατέχονται από πολύ έως πάρα πολύ έντονο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά την στρατηγική διαχείρισης της κρίσης.

Λέξεις – Κλειδιά : κρίση, ηγεσία, ηγετικό στυλ, διαχείριση σχολικών κρίσεων, αυτοαποτελεσματικότητα.

Abstract:

Educational leaders may face various crises in their school units that can cause great upheaval and turmoil in their proper functioning. With the high sense of self-efficacy that distinguishes them, the leadership style they adopt and their continuous training, the directors of the school units can successfully respond to their leading roles. The purpose of this research is to explore the perceptions of primary school directors in the Region of Thessaly in relation to the contribution of their sense of self-efficacy and their leadership profile in crisis management in the field of schools. In the present research, 135 directors of primary school units in the region of Thessaly participated, most of whom were male (68.89%). They were, on average, 54 years of age and the majority of them were married with 2 children. Also, most of them had additional certification in the I. C. T. (Information and Communication Technologies) and about half of them had a master's degree. Furthermore, the directors of the sample had an average of 28 years of educational service, 9 of which were in an administrative position, while there are about 154 students on average in their school. The majority of the directors had primary education teachers (PE70) and the organicity of their school was 4-6/seater and 10-12/seater. The majority of the sample were directors of schools in the prefecture of Larissa and Magnesia, while most of these schools operated in an urban or rural area. Finally, most respondents had been directors for over 2 years at their current school.

The findings show that directors are quite familiar with the crisis management strategies of "respond", "prepare" and "recover", while they consider themselves to be somewhat familiar with the "prevent" strategy. It was also noted that directors who possess a 2nd degree in Education are more familiar with the strategy of "recover" than those who do not possess a 2nd degree, while those who have a PhD are more familiar with the strategies of "prevent", "respond" and "recover". Finally, it was observed that more administrative experience in a position of responsibility

leads to greater familiarity with the strategy of "prevent". With regard to the crisis management strategy, about half of the directors stated that in all phases of the crisis the most important role was played by their personal experience. Moreover, the respondent directors said they often apply "transformational" and "transactional" leadership styles, while on the contrary, they said that they rarely apply the "passive" leadership style. Finally, as regards their sense of self-efficacy, the respondents have said that they have a very, very strong sense of self-efficacy regarding the crisis management strategy.

Key words: Crisis, leadership, leadership style, school crisis management, self-efficacy.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη διπλωματική μου εργασία θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλαν καθ' οποιονδήποτε τρόπο στη συγγραφή αυτής της εργασίας και με στήριξαν σε αυτή μου την προσπάθεια για την εκπόνησή της.

Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Σταυρόπουλο Βασίλειο, για την επιστημονική και ηθική του καθοδήγηση και υποστήριξη, κατά τη διάρκεια της ερευνητικής μου εργασίας.

Επιπλέον, τους καθηγητές μου και επιβλέποντες της διπλωματικής μου εργασίας κα Καλδή Σταυρούλα, και κ. Τέκο Γεώργιο, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Ιδιαίτερα όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω τους Διευθυντές και τις Διευθύντριες των Δημοτικών Σχολείων, για την άμεση ανταπόκριση και υποστήριξή τους, χωρίς την βοήθεια των οποίων δεν θα μπορούσε να εκπονηθεί η παρούσα έρευνα.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την κατανόηση και τη συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1.	109
Δημογραφικά στοιχεία δείγματος	109
Πίνακας 2.	113
Ηλικία	113
Πίνακας 3.	114
Μέσες τιμές των επαγγελματικών στοιχείων.....	114
Πίνακας 4.	115
Επαγγελματικά στοιχεία δείγματος	115
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης	119
Πίνακας 5.	119
Εξοικείωση σε διαδικασίες για την καταπολέμηση των καταστάσεων κρίσης	119
Πίνακας 6.	121
Παράγοντες συμβολής σε εξοικείωση με διαδικασίες για την καταπολέμηση καταστάσεων κρίσης.....	121
Πίνακας 7.	126
Σκέψεις για την προετοιμασία για την πρόληψη κρίσεων	126
Πίνακας 8.	128
Εξοικείωση σε διαδικασίες για την προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης ..	128
Πίνακας 9.	131

Παράγοντες συμβολής σε εξοικείωση με διαδικασίες για την προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης	131
Πίνακας 10.	136
Σκέψεις για το πλαίσιο προετοιμασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων.....	136
Πίνακας 11.	138
Εξοικείωση σε διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης.....	138
Πίνακας 12.	141
Παράγοντες συμβολής σε εξοικείωση με διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης	141
Πίνακας 13.	149
Σκέψεις για το πλαίσιο προετοιμασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων.....	149
Πίνακας 14.	151
Εξοικείωση σε διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ανάκαμψη από τις καταστάσεις κρίσης.....	151
Πίνακας 15.	154
Παράγοντες συμβολής σε εξοικείωση με διαδικασίες για την ανάκαμψη από τις καταστάσεις κρίσης	154
Πίνακας 16.	159
Σκέψεις σχετικά με την ανάκαμψη μιας κρίσης.....	159
Ηγετικό στυλ διευθυντή	160
Πίνακας 17.	161
Αντίληψη διευθυντών για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν	161
Πίνακας 18.	165
Αντίληψη διευθυντών για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν ..	165
Πίνακας 19.	168

Αντίληψη διευθυντών για το παθητικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν	168
Αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντή.....	169
Πίνακας 20.	170
Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία	170
Πίνακας 21.	171
Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην οικονομική διαχείριση.....	171
Πίνακας 22.	172
Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην διοίκηση	172
Πίνακας 23.	173
Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην υποστήριξη εκπαιδευτικών	173
Πίνακας 24.	175
Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στις σχέσεις με τους γονείς.....	175
Πίνακας 25.	176
Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον.....	176
Πίνακας 26.	178
Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στη σχέση με τις τοπικές αρχές	178
Πίνακας 27.	179
Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στη σχέση με την τοπική κοινότητα.....	179
Επαγωγική Στατιστική.....	180
Ανάλυση αξιοπιστίας και δημιουργία διαστάσεων.....	180
Πίνακας 28.	181

Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας των διαστάσεων.....	181
Πίνακας 29.	183
Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων.....	183
1 ^ο ερευνητικό ερώτημα	184
Πίνακας 30.	185
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Φύλο independent samples t-test.....	185
Πίνακας 31.	185
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Ηλικία, συσχετίσεις Pearson	185
Πίνακας 32.	186
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Οικογενειακή κατάσταση, έλεγχος ANOVA	186
Πίνακας 33.	187
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Οικογενειακή κατάσταση, Post hoc analysis Bonferroni	187
Πίνακας 34.	189
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Αριθμός παιδιών στην οικογένεια, έλεγχος ANOVA	189
Πίνακας 35.	190
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε, independent samples t-test.....	190
Πίνακας 36.	191
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Διδασκαλείο, independent samples t-test.	191
Πίνακας 37.	192
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* ΣΕΛΛΕ-ΠΕΚ, independent samples t-test	192
Πίνακας 38.	193

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Ετήσια Επιμόρφωση σε ΑΕΙ-ΤΕΙ, independent samples t-test	193
Πίνακας 39.	194
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* 2ο Πτυχίο από ΑΕΙ-ΤΕΙ, independent samples t-test.....	194
Πίνακας 40.	195
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Μεταπτυχιακό, independent samples t-test	195
Πίνακας 41.	196
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Διδακτορικό, independent samples t-test	196
Πίνακας 42.	197
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Τίποτα από τα προηγούμενα, independent samples t-test.....	197
Πίνακας 43.	198
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Διοικητική εμπειρία σε θέση ευθύνης, συσχετίσεις Pearson	198
Πίνακας 44.	198
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Εκπαιδευτική εμπειρία, συσχετίσεις Pearson	198
Πίνακας 45.	199
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Ειδικότητα, έλεγχος ANOVA	199
Πίνακας 46.	200
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Οργανικότητα, συσχετίσεις Pearson	200
Πίνακας 47	201
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Οργανικότητα, συσχετίσεις Pearson	201
Πίνακας 48.	201
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Νομός, έλεγχος ANOVA	201

Πίνακας 49.	202
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Περιοχή, έλεγχος ANOVA.....	202
2 ^ο ερευνητικό ερώτημα	203
Πίνακας 50.	205
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* διαστάσεις Αυτοαποτελεσματικότητας, συσχετίσεις Pearson	205
3 ^ο ερευνητικό ερώτημα	205
Πίνακας 51.	206
Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Ηγετικό προφίλ διευθυντών, συσχετίσεις Pearson	206
4 ^ο ερευνητικό ερώτημα	207
Πίνακας 52.	207
Αποτελέσματα προσαρμογής πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης	207
Πίνακας 53.	209
Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης για την «Καταπολέμηση».....	209
Πίνακας 54.	210
Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης για την «Προετοιμασία».....	210
Πίνακας 55.	211
Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης για την «Αντιμετώπιση»	211
Πίνακας 56.	212
Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης για την «Ανάκαμψη»	212

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχήμα 1. Το φάσμα επιτυχίας / αποτυχίας διαχείρισης κρίσεων.....	31
--	----

Σχήμα. 2. Γραμμικό μοντέλο στρατηγικής διαχείρισης κρίσεων.....	33
Σχήμα. 3. Κυκλικό πρότυπο στρατηγικής διαχείρισης κρίσεων.....	34
Σχήμα. 4. Αντιστοίχιση μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας.....	40

ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ

T.A: Τυπική απόκλιση

M.T: Μέση τιμή

M.O.: Μέσος όρος

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα

SCMCS: School Crisis Management Competencies Survey

MLQ: Multifactor Leadership Questionnaire

κ.ά. : και άλλοι

όπ. αναφ: όπως αναφέρεται

κ. συν.: και συνεργάτες

et. al. : και συνεργάτες

υπ. αριθμ.: υπό αριθμό

Περιεχόμενα

Υπεύθυνη Δήλωση	ii
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	iv
Λέξεις – Κλειδιά	v
Abstract:	vi
Key words:	vii
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	viii
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	ix
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ.....	ix
ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΩΝ.....	xv
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	20
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	25
1. ΚΡΙΣΗ	25
1.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου Κρίση	25
1.2. Κατηγορίες κρίσεων	26
1.3. Χαρακτηριστικά στοιχεία των κρίσεων	28
1.4. Καθορισμός κριτηρίων Επιτυχίας και Αποτυχίας στη διαχείριση κρίσεων	30
1.5. Στρατηγική διαχείρισης κρίσεων.....	33
1.7. Κρίση και Εκπαίδευση.....	37

1.8. Προετοιμασία αντιμετώπισης των κρίσεων στις σχολικές μονάδες	38
1.9. Κρίση και Σχολική Ηγεσία	43
1.10. Θεσμικό πλαίσιο αντιμετώπισης κρίσεων στην Ελλάδα.....	44
1.11.Θεσμικό πλαίσιο αντιμετώπισης κρίσεων στις Σχολικές μονάδες.....	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	47
2. Η ΗΓΕΣΙΑ	47
2.1. Ορισμός της ηγεσίας.....	47
2.2. Ηγεσία και Διοίκηση	48
2.3. Ηγετικό Στυλ - Θεωρίες συμπεριφοράς	51
2.4. Ηγετικά μοντέλα	54
2.5. Θεωρίες Ηγεσίας.....	55
2.6. Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας.....	57
2.7. Ηγεσία και Εκπαίδευση	63
2.8. Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας	65
2.9. Ο Διευθυντής ως Ηγέτης της Σχολικής Μονάδας	66
2.10. Ο Ρόλος και τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή.....	67
2.11. Σχολική ηγεσία εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές.....	71
2.12. Καθηκοντολόγιο Διευθυντών.....	72
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	72
ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	73
Ορισμός της Αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy).....	73
3.2. Χαρακτηριστικά της αυτοαποτελεσματικότητας.....	74
3.3. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών	77
3.4. Η Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές	80
3.5. Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με το φύλο και την ηλικία	81

3.6. Αυτοαποτελεσματικότητα και εμπειρία	82
3.7. Αυτοαποτελεσματικότητα και ηγεσία	83
3.8. Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας.....	86
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο	87
4. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	87
4.1. Διαχείριση κρίσεων	87
4.1.1. Διεθνείς Ερευνητικές μελέτες.....	88
4.1.2. Ερευνητικές Μελέτες στην Ελλάδα	92
4.2. Ηγεσία	94
4.2.1. Μετασχηματιστική και Συναλλακτική ηγεσία	95
4.2.2. Παθητική ηγεσία	96
4.2.3. Έρευνες για το στυλ ηγεσίας στην Ελλάδα	96
4.3. Ηγεσία και αυτοαποτελεσματικότητα.....	99
4.4. Συμπεράσματα ερευνών -Αναγκαιότητα της έρευνας.....	101
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	102
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο	102
ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	102
5.1.Σκοπός	102
5.2. Στόχοι-Ερευνητικά ερωτήματα	102
5.3. Πρωτοτυπία της Έρευνας.....	103
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο	103
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	103
6.1. Εργαλεία έρευνας	105
6.2. Δείγμα της έρευνας.....	107

6.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας.	108
6.4. Περιορισμοί κατά την ερευνητική διαδικασία	108
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο:.....	109
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	109
Περιγραφική Στατιστική.....	109
Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία.....	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο:.....	214
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	214
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο:.....	216
ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	216
9.1. Στρατηγική διαχείρισης κρίσεων	217
9.2. Εκπαίδευση - κατάρτιση διευθυντών στην στρατηγική διαχείρισης κρίσεων.....	221
9.3. Στυλ ηγεσίας	224
9.4. Αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών	225
9.5. Ερευνητικά ερωτήματα	229
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10ο:.....	236
Περιορισμοί-Προτάσεις-Μελλοντικές έρευνες.....	236
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ	238
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ	242
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	264
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ.....	264

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση ως ένας τομέας της κοινωνικής ζωής που εξελίσσεται συνεχώς, αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς που λειτουργούν ως χώροι μάθησης, έκφρασης, κοινωνικοποίησης και πειραματισμού. Κύριος εκπρόσωπος των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι οι εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όπου δραστηριοποιούνται μαθητές, εκπαιδευτικοί, το υπόλοιπο διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό αλλά και γονείς. Όλοι λοιπόν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να συνεργαστούν σαν μια ομάδα για να πετύχουν τους στόχους και να λύσουν τα όποια προβλήματα μπορούν να παρουσιαστούν αφού τα σχολεία συνιστούν «κοινωνικές οργανώσεις που απορρέουν από την έμφυτη ανάγκη της συνεργασίας των ανθρώπων, οι οποίοι ζουν σε μια κοινωνική πραγματικότητα» (Σαϊτης, 2007:57).

Τέτοιου είδους προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σχολικές μονάδες, είναι οι διάφορες κρίσεις οι οποίες μπορούν να δημιουργήσουν μεγάλη αναστάτωση και αναταραχή στην εύρυθμη λειτουργία τους.

Η έννοια της κρίσης σύμφωνα με τον Slaiken (1990) αναφέρεται σε οποιαδήποτε κατάσταση προκαλεί προσωρινή αποδιοργάνωση και αναστάτωση και χαρακτηρίζεται από μία αρχική αδυναμία του ατόμου να την αντιμετωπίσει με συνηθισμένες τεχνικές επίλυσης προβλημάτων. Οι Sandoval και Lewis (1996) παραθέτοντας ένα παιδαγωγικά προσανατολισμένο ορισμό της κρίσης, θεωρούν ότι οι κρίσεις είναι ξαφνικά και απρόσμενα γεγονότα, τα οποία διαθέτοντας το στοιχείο του επείγοντος, έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν όλη τη σχολική κοινότητα. Συνιστούν επομένως μη φυσιολογικές καταστάσεις, οι οποίες προκαλούν παράλληλα και έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (MacNeil & Topping, 2009).

Οι ανεξέλεγκτες αυτές καταστάσεις δημιουργούν την αναγκαιότητα προετοιμασίας της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων και την εξεύρεση λύσεων που αποσκοπούν στην ελαχιστοποίηση ή την όσο το δυνατόν μικρότερης έκτασης ζημιά που μπορεί να προκληθεί. Οι περισσότεροι μελετητές υποστηρίζουν ότι, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τίθενται σε μεγάλο κίνδυνο χωρίς των εκ προτέρων απαραίτητο σχεδιασμό, (Coombs & Holladay, 2010, Gainey, 2009, Smith & Riley, 2012, Whitla, 2003) ενώ η έλλειψη ετοιμότητας απέναντι στην κρίση μεγιστοποιεί την πιθανότητα να έχει μία κρίση αρνητικές επιπτώσεις και για το προσωπικό αλλά και για

τους μαθητές (Newgrass & Schonfeld, 1996; Thompson 1995). Γι' αυτό λοιπόν και η σωστότερη αντιμετώπιση των κρίσεων, είναι η κατάλληλη προετοιμασία σε επίπεδο πρόληψης και ενεργοποίησης, με την συνεργασία του σχολείου και όλων των άλλων εμπλεκόμενων φορέων.

Περιπτώσεις κρίσεων που συνήθως προέρχονται από τον άνθρωπο είναι η βία ανάμεσα σε μαθητές, βανδαλισμοί, αυτοκτονίες, θάνατοι μαθητών, εκφοβισμός μαθητών από συμμαθητές τους, η αυτοκτονία, η οπλοφορία ενώ περιπτώσεις συμβάντων που προέρχονται από φυσικά απρόοπτα γεγονότα είναι οι θεομηνίες, οι σεισμοί, οι πυρκαγιές, οι πλημμύρες και οι τραυματισμοί εξαιτίας των κτιριακών εγκαταστάσεων. Λόγω όμως του ότι οι κρίσεις είναι απρόβλεπτες δεν μπορούν να καλυφθούν όλες οι περιπτώσεις κρίσεων στο πλαίσιο ενός σχεδιασμού (Jenkins & Goodman, 2015). Αν και ο σχεδιασμός αντιμετώπισης των κρίσεων είναι σημαντικός, (Schoenberg, 2005) η ηγεσία κατά τη διάρκεια αλλά και μετά από μια κρίση παίζει αποφασιστικό ρόλο στην διαχείριση των γεγονότων.

Όσον αφορά τον όρο «ηγεσία», λόγω των διαφορετικών προσεγγίσεων υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί. Όλοι οι ορισμοί όμως συγκλίνουν σε τρεις συνιστώσες: στον ηγέτη, σε μια ομάδα ατόμων και έναν κοινό σκοπό. Έτσι λοιπόν σαν ηγεσία μπορεί να οριστεί «μια διαδικασία με την οποία ένα άτομο επηρεάζει μια ομάδα ατόμων για να επιτύχει έναν κοινό στόχο» (Northouse, 2010), ενώ ένας άλλος ορισμός αναφέρει ότι ως ηγεσία ορίζεται η «τέχνη ή η διαδικασία επηρεασμού» των ατόμων μιας ομάδας, ώστε να εργαστούν πρόθυμα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων στόχων (Robbins & Judge, 2012). Όλοι οι παραπάνω ορισμοί συμφωνούν σε δύο πράγματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012): πρώτον στο ότι η ηγεσία απαιτεί κάποια ομάδα της οποίας τα μέλη αλληλοεπιδρούν και δεύτερον στο ότι ο ηγέτης προσπαθεί σκοπίμως να επηρεάζει την συμπεριφορά των μελών της ομάδας.

Ο ηγετικός ρόλος που αναλαμβάνει ο διευθυντής είναι καθοριστικός και είναι από τους πιο δύσκολους και πολυδιάστατους ρόλους. Εκτός του διευθυντή της σχολικής μονάδας όμως, καθοριστικός παράγοντας για την αντιμετώπιση της διαχείρισης της κρίσης είναι και οι εκπαιδευτικοί και το υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό. Σύμφωνα με τους Brock, Sandoval και Lewis (2001) η ηγεσία και όλο το προσωπικό θα πρέπει να χειριστούν το μεγαλύτερο μέρος, αν όχι το σύνολο της κρίσης, καθώς και κάθε επίδρασή της που προέρχεται είτε μέσα από το σχολικό περιβάλλον είτε έξω από το κοινωνικό, το πολιτικό, το πολιτισμικό και το φυσικό περιβάλλον.

Καθοριστικό παράγοντα στην αποτελεσματική ηγεσία και στην αντιμετώπιση των κρίσεων αποτελεί και το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η προσωπική κρίση που ασκεί ένα άτομο στις ικανότητες που διαθέτει για να οργανώσει και να εκτελέσει μια συγκεκριμένη συμπεριφορά (Staples, Hulland & Higgins, 1999). Είναι δε, ιδιαίτερα σημαντική στην αντιμετώπιση των κρίσεων και αναφέρεται σε συγκεκριμένες πεποιθήσεις ικανοτήτων του κάθε ηγέτη να εκτελεί απαραίτητες λειτουργίες και να υιοθετεί συμπεριφορές ηγεσίας (Kane et al., 2002). Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητες που μπορεί να έχει ένα άτομο, αλλά το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του. Ο Albert Bandura δήλωσε ότι άτομα με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι ανεπαρκείς ως εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν (Frank, 2009). Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την υψηλή αυτοπεποίθηση και για το αν μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με τις διάφορες νέες καταστάσεις που προκύπτουν, καθώς επίσης και με την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες που τυχόν θα δημιουργηθούν μέσα στο σχολείο (Staples, Hulland & Higgins, 1999). Η αυτοαποτελεσματικότητα δηλαδή σχετίζεται με τα «πιστεύω» των ανθρώπων στις ικανότητές τους να επιτύχουν και να παράγουν επιτεύγματα (Bandura, 2006) και επομένως είναι ιδιαίτερα σημαντική ώστε να συμβάλλει στην καλύτερη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Οι διευθυντές λοιπόν οφείλουν να διαθέτουν εκείνες τις δεξιότητες και το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που θα τους καταστήσουν ικανούς να διαβλέπουν και να αντιμετωπίζουν καταστάσεις κρίσεων επιλέγοντας το σωστό στυλ ηγεσίας, προς όφελος ολόκληρης της σχολικής μονάδας. Η συστηματική πρόληψη, προετοιμασία, όπως και η σωστή διαχείριση είναι ιδιαίτερα σημαντικοί παράγοντες στην αντιμετώπιση των κρίσεων στις σχολικές μονάδες.

Με δεδομένη λοιπόν, τη σημαντικότητα του θέματος, και το γεγονός ότι θεωρείται επιτακτική ανάγκη η μελέτη της ετοιμότητας και της αντιμετώπισης των σχολικών μονάδων σε καταστάσεις διαχείρισης κρίσεων, εκπονείται η συγκεκριμένη εργασία με την προοπτική ότι θα συνεισφέρει στην ανάπτυξη του θέματος με βάση τις απόψεις των ίδιων των συντελεστών της εκπαίδευσης, τους διευθυντές. Σκοπός επομένως της παρούσας έρευνας είναι να εμβαθύνει στον προβληματισμό αναφορικά με την διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης, να διαχειριστούν αποτελεσματικά μια κρίση, δηλαδή ένα ξαφνικό γεγονός το οποίο θα επηρεάσει την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς και η συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του ηγετικού τους προφίλ στην αντιμετώπιση κρίσεων. Σύμφωνα και με τον Young (2000) είναι υψίστης σημασίας τα σχολικά συστήματα να αναπτύξουν σχέδια και διαδικασίες προκειμένου να διαχειριστούν κρίσεις.

Σε ότι αφορά την παρούσα διπλωματική εργασία αυτή αποτελείται από δύο μέρη. Το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. **Το πρώτο μέρος (θεωρητικό)** αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια ενώ **το δεύτερο μέρος (ερευνητικό)** περιλαμβάνει έξι κεφάλαια. Συγκεκριμένα στο θεωρητικό πλαίσιο, και στο **πρώτο κεφάλαιο** αναλύεται η έννοια του όρου «κρίση», γίνεται αναφορά στις κατηγορίες και τα χαρακτηριστικά στοιχεία των κρίσεων, στον καθορισμό των κριτηρίων της επιτυχίας και της αποτυχίας στη διαχείριση κρίσεων, στη στρατηγική διαχείρισης και στα μοντέλα αντιμετώπισης κρίσεων. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην κρίση και την εκπαίδευση όπως και στην αντιμετώπιση των κρίσεων στις σχολικές μονάδες. Τέλος προσεγγίζεται η σχέση της σχολικής ηγεσίας και της κρίσης και ολοκληρώνεται το πρώτο κεφάλαιο με το θεσμικό πλαίσιο αντιμετώπισης κρίσεων στην Ελλάδα και στις σχολικές μονάδες.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην ηγεσία και στην εννοιολογική προσέγγισή της, αποσαφηνίζεται η διαφορά της έννοιας ηγεσίας και διοίκησης, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζονται προσεγγίσεις αναφορικά με το ηγετικό στυλ, τις θεωρίες συμπεριφοράς όπως και τα ηγετικά μοντέλα. Ακολουθούν οι θεωρίες ηγεσίας και οι σύγχρονες θεωρίες ηγεσίας, ενώ γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην ηγεσία και την εκπαίδευση, όπως και στους τύπους της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ολοκληρώνοντας το δεύτερο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο διευθυντή ως ηγέτη της σχολικής μονάδας, στο ρόλο του και τα χαρακτηριστικά του όπως και στο καθηκοντολόγιο των διευθυντών.

Συνεχίζοντας το θεωρητικό μέρος και **στο τρίτο κεφάλαιο**, γίνεται αναφορά στην έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) με τον ορισμός της και τα χαρακτηριστικά της. Γίνεται επίσης ιδιαίτερη αναφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές, το φύλο, την ηλικία, την εμπειρία, και την ηγεσία. Ολοκληρώνοντας το τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της σχετικής με την έρευνα βιβλιογραφίας και γίνεται αναφορά στη διαχείριση κρίσεων, σε διεθνείς ερευνητικές μελέτες, σε ερευνητικές μελέτες στην Ελλάδα, στην ηγεσία, στη μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία, στην παθητική ηγεσία, σε έρευνες για το στυλ ηγεσίας στην Ελλάδα, στην ηγεσία και αυτοαποτελεσματικότητα όπως και σε συμπεράσματα ερευνών και στη αναγκαιότητα της έρευνας.

Στο δεύτερο μέρος (ερευνητικό) γίνεται αναφορά στην ταυτότητα της έρευνας, στη μεθοδολογία της έρευνας, στα αποτελέσματα, στα συμπεράσματα, στη συζήτηση, τις προτάσεις και τους περιορισμούς της έρευνάς μας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα καθώς και η πρωτοτυπία της έρευνας, ενώ στο **έκτο κεφάλαιο** γίνεται αναφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση που ακολούθησε η έρευνα, στα εργαλεία και στο δείγμα της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε καθώς και στη μέθοδο ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και τους περιορισμούς της. **Στο έβδομο κεφάλαιο** εξετάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας με βάση τις αναλύσεις που προέκυψαν από την περιγραφική και επαγωγική στατιστική ενώ **στο όγδοο κεφάλαιο** παρατίθενται τα συμπεράσματα επί των αποτελεσμάτων της έρευνας. **Το ένατο κεφάλαιο** αφορά στη συζήτηση στο πλαίσιο της οποίας γίνεται ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα.

Τέλος, **στο δέκατο κεφάλαιο** ολοκληρώνεται η εργασία με την αναφορά στους περιορισμούς της έρευνας, σε προτάσεις καθώς και σε μελλοντικές έρευνες που μπορούν να εστιάσουν στο θέμα της παρούσας εργασίας

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ : ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

1. ΚΡΙΣΗ

Ένα από τα προβλήματα που καλούνται να ασχοληθούν και να επιλύσουν όλοι όσοι εμπλέκονται με το σχολικό περιβάλλον είναι και αυτό της αντιμετώπισης μιας κρίσης. Οι κρίσεις αποδιοργανώνουν προσωρινά τον κανονικό ρυθμό του σχολείου, ενώ συχνά η ηγεσία και το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν γνωρίζουν και δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους καταστάσεις. Κανένα σχολείο στην πραγματικότητα δεν προστατεύεται από την πιθανότητα μιας σχολικής κρίσης και οι ηγέτες των σχολείων θα πρέπει να προετοιμαστούν για διάφορες καταστάσεις, όπως εξωτερικές επιθέσεις και φυσικές καταστροφές, καθώς και μικρότερες κρίσεις, όπως θάνατοι διδασκόντων ή μαθητών. (Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013). Οι σωματικές και ψυχολογικές δυσκολίες που προκαλούνται από γεγονότα κρίσης μπορούν να επηρεάσουν όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και να προκαλέσουν μια σειρά συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών, συμπεριλαμβανομένων και των προσωρινών συναισθηματικών διαταραχών όπως σοκ, φόβου, άγχους, θλίψης, αδυναμίας, σύγχυσης και ανησυχίας (Allen et al., 2002. Chibbaro & Jackson, 2006 ; Heath & Sheen, 2005 . Strøm, Thoresen, Wentzel-Larsen & Dyb, 2013).

1.1. Εννοιολογική Αποσαφήνιση του όρου Κρίση

Σύμφωνα με τους Boin & 'tHart, ένας δημόσιος οργανισμός βρίσκεται σε κρίση όταν η θεσμική του δομή αντιμετωπίζει έντονη αμφισβήτηση (Boin & 'tHart, 2000), ενώ οι Κοτζαϊβάζογλου και Πασχαλούδη (2002) θεωρούν ότι οι κρίσεις είναι ανεπιθύμητες καταστάσεις που μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τους άμεσα και έμμεσα εμπλεκόμενους και δημιουργούν προβλήματα και κινδύνους ενώ μπορεί να προκαλέσει αρνητικές αντιδράσεις και να επηρεάσει τη φήμη του οργανισμού. Οι Skinner και Mersham (2002, p. 12), θεωρούν ότι «η κρίση, είναι μία ασταθής ή δυσχερής περίοδος ή κατάσταση, τα αποτελέσματα της οποίας θα πραγματοποιήσουν μία αποφασιστική διαφορά καλύτερευσης ή χειροτέρευσης των υποθέσεων μίας οντότητας». Η Gregory (2005, p. 313) αναφέρει ότι «οι κρίσεις χαρακτηρίζονται από τις σοβαρές επιπτώσεις

τους, τη μικρή πιθανότητα να συμβούν και την πλαισίωσή τους από κίνδυνο και αβεβαιότητα, που συνοδεύεται από πίεση χρόνου, αποδιοργάνωση των κανονικών δραστηριοτήτων και ενδεχομένως, καταστροφή της φήμης του οργανισμού». Κατά τους Φιλολιά, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005, σ. 35), «κρίση είναι η κατάσταση η οποία διαταράσσει τις συνήθεις διαδικασίες και απαιτεί άμεσες ενέργειες και παρεμβάσεις προκειμένου να περιοριστούν οι βλάβες που ενδέχεται να προκληθούν σε πρόσωπα, περιουσία, περιβάλλον. Έχει το χαρακτήρα της εξάπλωσης και πιθανότητα να γενικευθεί, έχει αντίκτυπο στο κοινό αίσθημα και προκαλεί την αίσθηση της ανεπάρκειας, της ακαταλληλότητας, και του γενικευμένου κινδύνου.»

Οι Brook κ.ά., (2005:σελ.57), ορίζουν την κρίση σαν «ένα ξαφνικό και απροσδόκητο γεγονός ένα γεγονός που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ένα μεγάλο αριθμό μαθητών και προσωπικού, ένα γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει την υγεία, την ασφάλεια και τη θετική κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών». Οι περισσότεροι βέβαια σύγχρονοι συγγραφείς θεωρούν την κρίση ως μία επείγουσα κατάσταση που απαιτεί άμεση και αποφασιστική δράση από έναν οργανισμό και, ιδιαίτερα, από τους ηγέτες της οργάνωσης. (Coombs, 2007).

Τέλος η κρίση ως έννοια μπορεί να περιγράφει προβλήματα οικονομικά, περιβαλλοντικά, εκπαιδευτικά, μπορεί να περιγράφει ένα άτομο σε κατάσταση κρίσης από ένα απρόβλεπτο γεγονός που του προκαλεί άγχος και αναστάτωση (Σαΐτης 2008).

1.2. Κατηγορίες κρίσεων

Οι κρίσεις δεν είναι οι συνήθεις επαναλαμβανόμενες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα σχολεία καθημερινά. Αντιθέτως, οι κρίσεις είναι συνήθως «αντιμέτωπες, ενοχλητικές και επώδυνες εμπειρίες» (Smith & Riley 2010).

Πολλές κρίσεις συμβαίνουν χωρίς καμία προειδοποίηση και άλλες εμφανίζονται αργά αλλά σταθερά με την πάροδο του χρόνου. Ορισμένες κρίσεις μπορούν να επιλυθούν γρήγορα, ενώ η επίλυση κάποιων άλλων μπορεί να είναι αρκετά παρατεταμένη. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να κατανοήσουμε τα κύρια είδη κρίσεων ως σημείο εκκίνησης για την ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών για την πρόληψη κρίσεων ή για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους σε περίπτωση εμφάνισης. Δεν υπάρχει, ωστόσο, γενική συναίνεση ως προς τον τρόπο ταξινόμησης των κρίσεων (Mitroff & Alpaslan 2003).

Σύμφωνα λοιπόν με τους Brook, κ.α. (2005: σελ.15-16), οι κρίσεις διακρίνονται σε εξελικτικές και περιστασιακές.

Εξελικτικές κρίσεις είναι εκείνα τα γεγονότα, τα σχετικά με την εξέλιξη του ατόμου, από το ένα στάδιο στο επόμενο. Τέτοιες είδους κρίσεις είναι η πρώτη επαφή με το σχολείο, η είσοδος στην εφηβεία, αλλά και η μετάβαση στην ενήλικη ζωή. Το αν τα παραπάνω γεγονότα θα προκαλέσουν κρίσεις, εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι η χρονική συγκυρία, τα προσωπικά αποθέματα, τα οικονομικά μέσα και το δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης. Οι κρίσεις τέτοιου είδους και τα προβλήματα που μπορούν να προκαλέσουν είναι προβλέψιμα μέχρι ενός σημείου.

Από την άλλη, περιστασιακές κρίσεις είναι εκείνες οι κρίσεις που περιλαμβάνουν τα απρόσμενα και τυχαία γεγονότα. Αυτές οι κρίσεις αρχίζουν ξαφνικά και είναι σε θέση να επηρεάσουν μια ολόκληρη κοινότητα.

Ο Baldwin (1978, όπως αναφ. στο Sandoval, 2002 : σελ. 8-12), ταξινομεί όλες τις κρίσεις σε κρίσεις προδιάθεσης, στις οποίες το άτομο δεν έχει τις αναγκαίες γνώσεις και δεν είναι σε θέση να τις αντιμετωπίσει. Τέτοιου είδους κρίσεις είναι αυτές που είναι διαχειρίσιμες αν αντιμετωπιστούν με τον κατάλληλο τρόπο, κρίσεις των προσδοκώμενων μεταβάσεων της ζωής, οι οποίες αφορούν τις αναμενόμενες αλλαγές στη ζωή του ατόμου, πάνω στις οποίες το άτομο είναι δυνατό να έχει ή να μην έχει ουσιαστικό έλεγχο. Άλλου είδους κρίσεις είναι οι κρίσεις προδιάθεσης είναι οι κρίσεις που προκαλούνται από τραυματικό στρες, οι οποίες είναι συναισθηματικές κρίσεις που εντείνονται από εξωτερικούς παράγοντες άγχους ή καταστάσεις που είναι απρόσμενες, ανεξέλεγκτες και έντονα συναισθηματικές, αναπτυξιακές κρίσεις, οι οποίες οφείλονται στην προσπάθεια διαχείρισης διαπροσωπικών καταστάσεων και κρίσεις που οφείλονται στην ψυχοπαθολογία, οι οποίες είναι συναισθηματικές κρίσεις.

Οι Mitroff και Alpaslan (2003), πιστεύουν ότι όλες οι κρίσεις μπορούν να συγκεντρωθούν σε δύο μόνο κατηγορίες κρίσεων: σε φυσιολογικές και μη φυσιολογικές. Οι Cutlip, Center and Broom (2006), ωστόσο, απορρίπτουν την διπλή αυτή ταξινόμηση ως υπερβολικά απλή και προτείνουν οκτώ κατηγορίες κρίσης: φυσικές, τεχνολογικές, συγκρουσιακές, κακόβουλες, κρίσεις σχετικές με αξίες, κρίσεις εξαπάτησης ή ανάρμοστης συμπεριφοράς, κρίσεις επιχειρήσεων και οικονομικές. Διαχωρισμός των κρίσεων μπορεί να γίνει και ανάλογα με την προέλευση, τις συνέπειες, την ικανότητα των εμπλεκόμενων να ανταποκριθούν και το επίπεδο του

κινδύνου. Ο Gundel (2005) συστήνει τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες για τις κρίσεις με βάση δύο κριτήρια κατάταξης: την προβλεψιμότητα της κρίσης και την ικανότητα να επηρεάσουν την κρίση πριν ή όταν συμβαίνει.

Η Coombs (2006) κατηγοριοποιεί τις κρίσεις ανάλογα με το αν προέρχονται από εξωτερική «επίθεση» στον οργανισμό ή από «εσωτερική» οργανωτική κακοδιαχείριση ή κακή συμπεριφορά.

Όμως η πιο συνηθισμένη κατηγοριοποίηση σε σχέση με τις κρίσεις που βασίζονται στο σχολείο περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες (Smith & Riley 2010). Αυτές είναι οι:

- ✓ **Βραχυπρόθεσμες κρίσεις :** που είναι κρίσεις ξαφνικές κατά την άφιξη και σύντομες.
- ✓ **Οι καθαρτικές κρίσεις :** αυτές οι κρίσεις είναι αργές στη συσσώρευση, φτάνουν σε ένα κρίσιμο σημείο και στη συνέχεια μπορούν να επιλυθούν γρήγορα.
- ✓ **Μακροπρόθεσμες κρίσεις :** αυτές που αναπτύσσονται σιγά-σιγά και στη συνέχεια «φουσκώνουν» για μεγάλο χρονικό διάστημα χωρίς σαφή επίλυση (όπως η πορεία ενός « σχολείου που αποτυγχάνει » από την έγκαιρη προειδοποίηση έως τη μεγάλη κρίση).
- ✓ **Οι εξωστρεφείς κρίσεις :** οι κρίσεις που είναι μοναδικές και δεν αναμένεται να επαναληφθούν.
- ✓ **Λοιμώδεις κρίσεις :** αυτές που εμφανίζονται και φαινομενικά επιλύονται γρήγορα, αλλά αφήνουν πίσω σημαντικά άλλα θέματα που πρέπει να αντιμετωπιστούν, μερικά από τα οποία μπορούν στη συνέχεια να εξελιχθούν σε άλλες κρίσεις.

1.3. Χαρακτηριστικά στοιχεία των κρίσεων

Μέσω μιας αναλυτικής βιβλιογραφικής ανασκόπησης, οι Elliott, Harris και Baron (2005) προσδιόρισαν πέντε χαρακτηριστικά που εμφανίζονται κοινά για τις περισσότερες κρίσεις, ανεξαρτήτως της φύσης και του σκοπού της οργάνωσης στην οποία εμφανίζονται. Αυτά είναι τα εξής:

- ✓ περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερομένων,
- ✓ υπάρχουν πιέσεις χρόνου που απαιτούν επείγουσα ανταπόκριση,

- ✓ συνήθως δεν υπάρχει καμία προειδοποίηση στον οργανισμό,
- ✓ υπάρχει ένας μεγάλος βαθμός ασάφειας στον οποίο η αιτία και τα αποτελέσματα είναι ασαφή και
- ✓ δημιουργούν μια σημαντική απειλή για τους στρατηγικούς στόχους ενός οργανισμού.

Ο Σφακιανάκης (2006 : σελ. 37) διακρίνει τα χαρακτηριστικά των κρίσεων σε γενικά ή εξωτερικά χαρακτηριστικά, τα οποία συσχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των αιτιών των κρίσεων και σε ειδικά ή ενδογενή χαρακτηριστικά, που έχουν σχέση με τη φύση των κρίσεων και μας δείχνουν τον τρόπο διαχείρισής τους. Με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους οι κρίσεις μπορούν να διακριθούν σε κοινωνικές και οικονομικές κρίσεις και σε κρίσεις φυσικών φαινομένων, σε μεγάλες και μικρές κρίσεις, σε σοβαρές, ήπιες και καταστροφικές κρίσεις, σε μεγάλης, μεσαίας και μικρής διάρκειας, σε συχνές, σπάνιες και αραιές, σε ξαφνικές, σφοδρές και προοδευτικές, σε γρήγορης και αργής εξέλιξης και τέλος σε ανωμαλίες, εκτροπές, παρεκκλίσεις, ανατροπές και καταστροφές.

Τα ενδογενή χαρακτηριστικά των κρίσεων είναι η επικινδυνότητα - κάθε κρίση ανατρέπει την κανονικότητα, και δημιουργεί νέες καταστάσεις, που μπορεί να κρύβουν κινδύνους, η αντιμετώπιση των οποίων απαιτεί ειδικές γνώσεις και κατάλληλους χειρισμούς, οι έκτακτες ανάγκες - κάθε κρίση οδηγεί στην εκδήλωση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, η ανεπάρκεια του χρόνου - ο διαθέσιμος χρόνος για την αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι πάντα περιορισμένος και η γρήγορη αντίδρασή μας μειώνει τις επιπτώσεις της, η ανάγκη της μεγάλης ικανότητας προσαρμογής - η γρήγορη προσαρμογή του διαχειριστή μιας κρίσης, στις νέες συνθήκες που αυτή δημιουργήσει, θα τον βοηθήσει στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή της, οι πιέσεις - ο υπεύθυνος για τη διαχείριση της κρίσης δέχεται συνεχώς πιέσεις από τρίτους, όπως είναι τα «θύματα» της κρίσης αλλά και όλοι οι άλλοι ενδιαφερόμενοι, από τις συνθήκες της κρίσης, οι οποίες δημιουργούν ανάγκες και κινδύνους που πρέπει να αντιμετωπιστούν άμεσα και τέλος ψυχολογικές πιέσεις και πιέσεις προσωπικότητας από τα ίδια του τα συναισθήματα, την προσωπικότητά του και την όλη ψυχοσύνθεσή του, το απρόβλεπτο και το πρωτόγνωρο – οι κρίσεις προκαλούν απρόβλεπτες και πρωτόγνωρες καταστάσεις, τις οποίες ο διαχειριστής της κρίσης πρέπει αρχικά να αξιολογήσει και να εκτιμήσει και στη συνέχεια να αντιμετωπίσει, η σύγχυση και το χάος – τα επακόλουθα των κρίσεων, όπως ο κίνδυνος, ο φόβος, οι έκτακτες ανάγκες,

οι έντονες πιέσεις, τα στενά χρονικά περιθώρια μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες σύγχυσης και χάους, η διαφορετικότητα - ακόμη και στην περίπτωση που μια κρίση είναι ίδια με κάποια άλλη και η αντιμετώπιση και των δύο είναι η ίδια, οι συνέπειες των κρίσεων και τα αποτελέσματα της προσπάθειας αντιμετώπισής τους, θα είναι διαφορετικά και τέλος ο ρόλος της τύχης – η επιτυχής αντιμετώπιση μιας κρίσης, είναι εν μέρει και θέμα τύχης.

1.4. Καθορισμός κριτηρίων Επιτυχίας και Αποτυχίας στη διαχείριση κρίσεων

Οι καταστρεπτικές συνέπειες των κρίσεων μπορούν σε κάποιο βαθμό να προληφθούν, να προετοιμαστούν, να διαχειριστούν, να ανακτηθούν και να αναγνωριστούν, μέσω της τήρησης κάποιων αρχών που θα πρέπει να ενσωματωθούν στις θεσμικές δομές, τους κανόνες και τις διαδικασίες. Ποια είναι όμως τα κριτήρια για την αξιολόγηση της «επιτυχίας» και της «αποτυχίας» σε όλη τη διαδικασία, στις αποφάσεις και τις πολιτικές διαστάσεις, στην αντιμετώπιση της κρίσης.

Από την άποψη της επιτυχίας της διαχείρισης της κρίσης το πρώτο κριτήριο είναι η τήρηση των σχετικών διαδικασιών με την επίλυση της κρίσης. Οι διαδικασίες διαχείρισης κρίσεων πρέπει να είναι συναφείς με το ‘πρωτόκολλο’ αντιμετώπιση της κρίσης και εάν η κρίση απαιτεί ένα επίπεδο αυτοσχεδιασμού που συνεπάγεται την παράκαμψη των υφιστάμενων κανόνων και διαδικασιών, τότε φαίνεται εύλογο να υποτεθεί ότι οι επακόλουθες διαδικασίες μπορούν να είναι «επιτυχείς». Η επιτυχία της διαδικασίας απαιτεί επίσης νομιμοποίηση, μέσω των συνταγματικά αναγνωρισμένων διαδικασιών (όπως η επίκληση έκτακτης εξουσίας, η συγκέντρωση εξουσίας σε ένα ελίτ οργανισμό διαχείρισης κρίσεων και η ταχεία διαβούλευση με τα ενδιαφερόμενα μέρη). Επιπλέον, η επιτυχία της διαδικασίας χρειάζεται καθολική ή σχεδόν καθολική υποστήριξη για τις ακολουθούμενες διαδικασίες και όχι (ή σχεδόν καθόλου) αντιπαράθεση, π.χ. με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, πολιτικά κόμματα, πολίτες, ενδιαφερόμενους (Allan McConnell, 2011).

Τα μέτρα λήψης αποφάσεων για την επιτυχία στην αντιμετώπιση της κρίσης είναι πολλά. Το πρώτο είναι, ότι οι αποφάσεις θα πρέπει να συμβάλλουν στη αποτροπή ή στην εξάλειψη των απειλών της κρίσης καθώς και στην ελαχιστοποίηση των ζημιών σε ανθρώπους, σε ακίνητα και σε όλους τους παράγοντες ή τους φορείς που επηρεάζονται από την κρίση. Επίσης θα πρέπει οι αποφάσεις να αποκαθιστούν τη τάξη

και τη σταθερότητα και να έχουν την καθολική ή σχεδόν καθολική υποστήριξη των περισσότερων πολιτών και την μη ύπαρξη αντιπαράθεσεων (Allan McConnell, 2011).

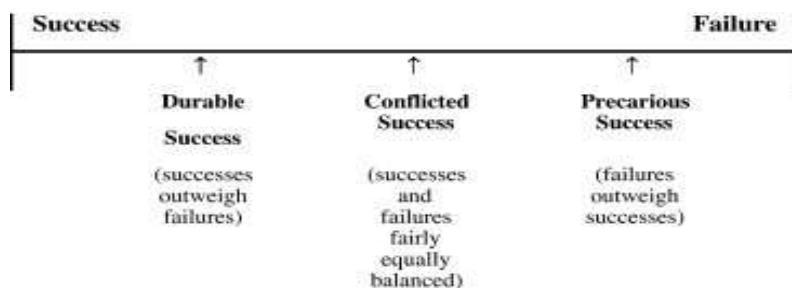
Τα πολιτικά μέτρα επιτυχίας στην αντιμετώπιση μιας κρίσης, από την πλευρά της πολιτείας είναι αναπόφευκτα αλλά ίσως και τα πιο αμφιλεγόμενα. Δεδομένου ότι οι κυβερνήσεις και οι κρατικές αρχές είναι συνήθως οι βασικοί άξονες στη διαχείριση των κρίσεων, ενδέχεται οι στόχοι της δημόσιας διοίκησης να χρησιμοποιηθούν για την πολιτική επιτυχία των κυβερνήσεων. Με τέτοιου είδους ενέργειες ενισχύονται οι εκλογικές προοπτικές των ηγετών, των κομμάτων αλλά και των κυβερνήσεων. Για παράδειγμα, μετά την 11η Σεπτεμβρίου, η δημοτικότητα - για τον τρόπο διαχείρισης της τρομοκρατικής ενέργειας- για τον George W. Bush αυξήθηκε σε ανέλπιστα επίπεδα στις εκλογές των ΗΠΑ (Allan McConnell, 2011).

Ένα άλλο μέτρο για την "πολιτική" επιτυχία στην αντιμετώπιση των κρίσεων είναι η αποτελεσματική και ταχεία διαχείριση των κρίσεων. Η επιτυχία μπορεί επίσης να σημειωθεί όταν η αντιμετώπιση των κρίσεων βρίσκεται ψηλά στις πολιτικές προτεραιότητες μιας κυβέρνησης, και με την αλλαγή της κυβερνητικής πολιτικής πάνω στο θέμα αυτό. Σε μεγαλύτερη κλίμακα, η επιτυχία μπορεί επίσης να προέλθει από τη προώθηση αξιών, μέσω μιας μεταρρύθμισης αλλά και από την καθολική ή σχεδόν καθολική υποστήριξη για τις πολιτικές ενέργειες και επιλογές της κυβέρνησης, χωρίς εννοείται την ύπαρξη αντιθέσεων (Allan McConnell, 2011).

Η αποτυχία στην διαχείριση κρίσεων λαμβάνει χώρα εάν ακολουθηθούν μη ενδεδειγμένες διαδικασίες με συνέπεια, η λήψη αποφάσεων να έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των απωλειών ζωής και υλικών ζημιών, λειτουργώντας έτσι ως εμπόδιο στην αποκατάσταση της τάξης. Η εκάστοτε κυβερνητική πολιτική στην αντιμετώπιση των κρίσεων έχει αποτύχει όταν έχουμε την πλήρη αποτυχία των διαδικασιών, αποκλίσεις από τις βέλτιστες πρακτικές ή τα σχέδια έκτακτης ανάγκης ή οι ενέργειες που θα έπρεπε να έχουν γίνει αλλά δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Επίσης αποτυχία μπορεί να έχουμε ακόμα και όταν οι αποφάσεις που λαμβάνονται έχουν το αντίθετο αποτέλεσμα από αυτό που προορίζονται. Ακόμη και οι καλές προθέσεις σύμφωνα με τις πεπατημένες διαδικασίες μπορεί να έχουν τρομακτικές συνέπειες (Allan McConnell, 2011).

Οι πολιτικές αποτυχίες και ο χειρισμός των κρίσεων καταστρέφουν τη πορεία και την πολιτική σταδιοδρομία των κυβερνήσεων και πολλές φορές ρίχνουν τις κυβερνήσεις.

Η μόνη διαφυγή αυτών των κυβερνήσεων σε τέτοιου είδους περιπτώσεις είναι να κάνουν κάτι που δεν θέλουν να κάνουν (παραίτηση, κλπ.).



Σχ. 1. Το φάσμα επιτυχίας / αποτυχίας διαχείρισης κρίσεων. (Πηγή: Journal Policy and Society 2011, Volume 30:2, 63-76).

Τα αποτελέσματα της διαχείρισης κρίσεων βρίσκονται ανάμεσα στους όρους «επιτυχία» ή «αποτυχία», αλλά πολλά αποτελέσματα βρίσκονται στο ενδιάμεσο (Σχήμα. 1). Η επιτυχία μπορεί να συνυπάρχει με την αποτυχία. Το εύρος της κρίσης μπορεί να προσδιορισθεί σε πέντε κατηγορίες αυτήν της επιτυχίας, της διαρκούς επιτυχίας, της συγκρουόμενης επιτυχίας, της επισφαλούς επιτυχίας και της αποτυχίας (Allan Mc Connell, 2011).

Η διαρκής επιτυχία στις πρωτοβουλίες διαχείρισης κρίσεων φαίνεται ανθεκτική ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει τις επικρίσεις και μπορεί να υποστηρίξει ότι έχει επιτύχει, στην διαχείριση της κρίσης. Υπάρχουν βέβαια κάποιες ελλείψεις, καθυστερήσεις και δυσκολίες αλλά οι ενέργειες αντιμετώπισης της κρίσης είναι επιτυχής. Οι επιτυχημένες αποφάσεις επιτυγχάνουν την ελαχιστοποίηση των ζημιών και την επιστροφή στην κανονικότητα αν και όλα αυτά δεν είναι χωρίς προβλήματα. Ορισμένες επικρίσεις και διαμάχες είναι προφανείς, αλλά οι δημόσιες αρχές είναι ικανές να τις αντιμετωπίσουν.

Η συγκρουόμενη επιτυχία μας οδηγεί περισσότερο προς το μέσο του φάσματος. Στις συγκρουόμενες επιτυχίες οι υπεύθυνοι διαχείρισης των κρίσεων έχουν επιτύχει σημαντικά λιγότερα πράγματα από αυτό που ήθελαν να επιτύχουν. Τα αποτελέσματα είναι μέτρια και η επίλυση της κρίσης, είτε μπορεί να παρατείνεται ή ακόμα και να επιδεινώνεται. Οι δημόσιες αρχές επικρίνονται πολύ έντονα είτε επειδή δεν αντιλήφθηκαν τη κρίση νωρίς, είτε επειδή δεν κατάλαβαν την σοβαρότητα της κρίσης.

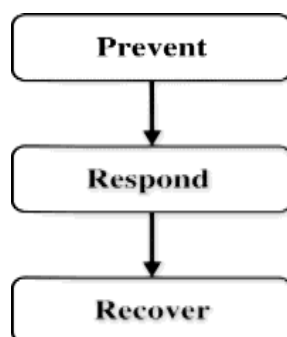
Μια περίπτωση στην κατηγορία αυτή είναι ο χειρισμός από τις αρχές του Τορόντου της απειλής από το SARS. Μεταξύ άλλων, ήταν η καθυστέρηση στην αναγνώριση του προβλήματος και η αδυναμία μετάβασης στο τρόπο αντιμετώπισης κρίσεων (Varley, 2009). Το συμπέρασμα εδώ είναι ότι η επιτυχής διαχείριση της κρίσης δεν μια απλή υπόθεση και οι διαχειριστές των κρίσεων έκαναν και πολλά θετικά αλλά και πάρα πολλά λάθη.

Η επισφαλής επιτυχία μας κινεί ακόμη περισσότερο προς το τέλος του φάσματος, την αποτυχία. Οι επισφαλής επιτυχίες χαρακτηρίζονται από παρατεταμένες και έντονα αμφισβητούμενες πρωτοβουλίες αντιμετώπισης της κρίσης που οδηγούν σε σοβαρές κατηγορίες κακοδιαχείρισης και κλιμάκωσης της κρίσης. Εδώ η κρίση τελικά τελειώνει και υπάρχει αποκατάσταση της σταθερότητας και της τάξης. Ωστόσο, τα επιτεύγματα επισκιάζονται εν μέσω έντονης αντιπαράθεσης και η «πολιτική» ηγεσία της διαχείρισης των κρίσεων αναλαμβάνει την πολιτική ευθύνη.

1.5. Στρατηγική διαχείριση κρίσεων

Σύμφωνα με τους Φιλολιά, Παπαγεωργίου και Στεφανάτο (2005, σ. 24) όταν μιλάμε για Διαχείριση Κρίσεων, αναφερόμαστε στο χτίσιμο και τη δομή του Διοικητικού Περιβάλλοντος ενός ολοκληρωμένου συστήματος, με στέρεα δομημένη κυκλοφορία, ενός συνόλου πληροφορίας, η οποία είναι γνωστή σε όλους τους συνδεδεμένους πόρους και αποκωδικοποιημένη, ώστε να γίνεται απλή και κατανοητή. Η πληροφορία ως εργαλείο, σύνδεση, προειδοποίηση, και αντίληψη, κοινοποιούνται και γίνονται συνθετικός κρίκος των ιστών του συστήματος. Ο Glaisser (2006) ερμηνεύει τη διαχείριση κρίσεων ως συνδυασμό διαδικασιών οι οποίες περιλαμβάνουν στρατηγικές και μέτρα που λαμβάνει ένας οργανισμός για την πρόληψη, την αποφυγή και την αντιμετώπιση της κρίσης. Ο όρος διαχείριση κρίσεων αναφέρεται σε μια οργανωμένη προσπάθεια των ατόμων ενός οργανισμού να ματαιώσουν ή να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά κάποιες δυσάρεστες καταστάσεις ενώ η σωστή διαχείριση των κρίσεων έχει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει στους συμμετέχοντες να επιτύχουν μεγαλύτερο έλεγχο της κατάστασης μέσω συγκεκριμένων συμπεριφορών. «Η αποτελεσματική διαχείριση των κρίσεων δεν ανακουφίζει μόνο ή εξαλείφει την κρίση, αλλά μπορεί μερικές φορές να προσδώσει στον οργανισμό και μια πιο θετική φήμη από ότι πριν την κρίση» (Fearn-Banks 1996, p. 2).

Το ζητούμενο στην αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι η ίδια η διαχείριση της κρίσης και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να υπάρχει μια σαφής στρατηγική διαχείρισης. Οι επιπτώσεις σε περίπτωση μιας κρίσης είτε είναι μεγάλη είτε είναι μικρή, μπορούν να έχουν τεράστιο αντίκτυπο στα σχολεία και τις ευρύτερες κοινότητες τους, αφήνουν δε πίσω τους σημάδια απώλειας ή καταστροφής. Οι επιπτώσεις μπορεί να είναι σωματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, ψυχολογικές, εκπαιδευτικές και οικονομικές. Σε έρευνα των Mayer, Moss και Dale (2008), διαπιστώθηκε ότι, στους περισσότερους οργανισμούς η διαχείριση της κρίσης περιλαμβάνει τρεις φάσεις: την πρόληψη, την αντιμετώπιση και την ανάκτηση. (Σχήμα. 2).

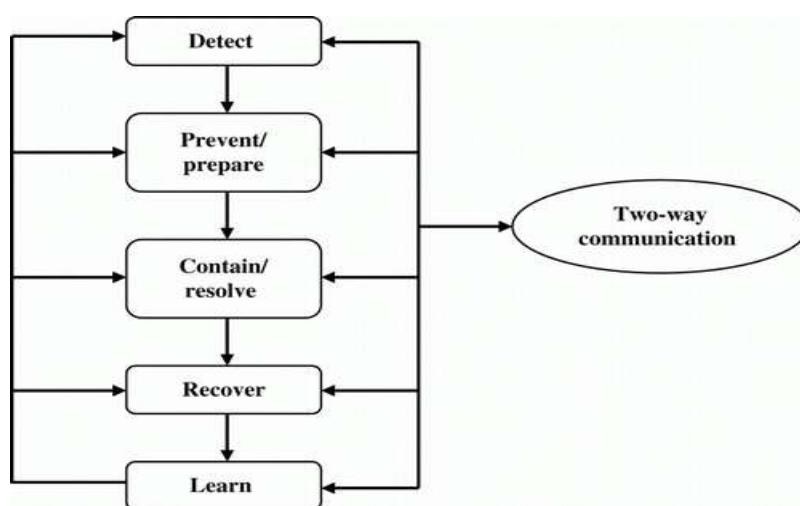


Σχ. 2. Γραμμικό μοντέλο στρατηγικής διαχείρισης κρίσεων. (Πηγή: Journal School Leadership & Management 2012, Volume 32:1, 57-71)

Στο παραπάνω γραμμικό μοντέλο διαχείρισης κρίσεων όμως, υπάρχουν τρεις σημαντικές διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με την διαχείριση κρίσεων στα σχολεία. Κάποιοι θεωρούν ότι οι κρίσεις είναι ατομικά και μεμονωμένα γεγονότα, τα οποία δεν επηρεάζουν την εκπαιδευτική στρατηγική του σχολείου. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη ότι οι κρίσεις δεν είναι μεμονωμένα γεγονότα, αλλά έχουν αντίκτυπο στις δομές και στις δραστηριότητες του σχολείου. Το δεύτερο ζήτημα είναι ότι κάποιοι θεωρούν ότι τα περιστατικά κρίσεων και η φύση μιας κρίσης μπορεί, σε σημαντικό βαθμό, να προβλεφθεί από τους ηγέτες των σχολείων και συνεπώς είναι εφαρμόσιμες οι τυποποιημένες διαδικασίες αντιμετώπισης. Και εδώ όμως υπάρχει η αντίθετη άποψη που δείχνει ότι τα περιστατικά και η φύση των κρίσεων καθίστανται όλο και πιο απρόβλεπτα (Mulford & Johns 2004).

Τέλος υπάρχει η άποψη ότι, όπως κάθε κρίση έχει μια καθορισμένη αρχή, έχει επίσης ένα ορισμένο «τέλος». Όμως εδώ παραλείπετε η σημασία του προβληματισμού ως βάση για μάθηση. Ο προβληματισμός αφορά τον εντοπισμό των παραγόντων για παραγωγική μελλοντική δράση βασισμένη σε λεπτομερή ανασκόπηση προηγούμενων εμπειριών, συμπεριλαμβανομένων των διαδικασιών σκέψης και λήψης αποφάσεων (Smith 2008).

Ο Gainey (2009), βασιζόμενος στην έρευνα των Pearson και Mitroff (1993), διατύπωσε ένα διαφορετικό πλαίσιο διαχείρισης κρίσεων αυτό της κυκλικής στρατηγικής για τη διαχείρισή τους. Όπως φαίνεται και στο σχήμα 3, τα κύρια χαρακτηριστικά του δομικού αυτού μοντέλου (Asher 1983; Smith 1985), είναι ότι η ανάκαμψη από την κρίση ακολουθείται από τον προβληματισμό ως βάση για μάθηση, προκειμένου μέσω της προετοιμασίας να αντιμετωπιστούν καλύτερα μελλοντικές κρίσεις. Το μοντέλο του Gainey υπογραμμίζει την ανάγκη για ανοικτή αμφίδρομη επικοινωνία ανά πάσα στιγμή και σε όλες τις φάσεις της στρατηγικής. Η ανοικτή επικοινωνία, διασφαλίζει τα εξής: ότι είναι διαθέσιμες οι όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για τη λήψη αποφάσεων, η παραπληροφόρηση ελαχιστοποιείται, η αβεβαιότητα και η σύγχυση μεταξύ των εμπλεκομένων είναι περιορισμένες και έχουμε πρόσβαση στην όσο το δυνατόν μεγαλύτερη υποστήριξη αντιμετώπισης της κρίσης.



Σχ. 3. Κυκλικό πρότυπο στρατηγικής διαχείρισης κρίσεων. (Πηγή: Journal School Leadership & Management 2012, Volume 32:1, 57-71)

1.6. Μοντέλα αντιμετώπισης κρίσεων

Αναφορικά με τα μοντέλα για την διαχείριση κρίσεων και την αντιμετώπιση κρίσιμων περιστατικών υπάρχουν πολλές αναφορές. Ο Caplan (1964) προτείνει το τριμερές εννοιολογικό μοντέλο το οποίο αποτελείται από τρία επίπεδα πρόληψης το πρωτογενές (primary level), το δευτερογενές (secondary level), και το τριτογενές επίπεδο (tertiary level) (Klingman, 1988:206). Στην πρωτογενή πρόληψη κυριαρχεί το άγχος και τα άτομα παρουσιάζουν έλλειψη προσαρμοστικότητας στην νέα κατάσταση.

Η δευτερογενής πρόληψη αποτελεί τη θεραπεία από την στρεσογόνο κατάσταση. Η τριτογενή πρόληψη είναι η παρέμβαση που πραγματοποιείται για να αποφευχθούν χειρότερες καταστάσεις (Klingman, 1988:206).

Ένα άλλο μοντέλο αντιμετώπισης της κρίσης είναι αυτό των Brock και Jimerson που προτείνουν πέντε φάσεις για την αντιμετώπιση μιας κρίσης: α) ενέργειες πριν την περίοδο της κρίσης (φάση πριν τον αντίκτυπο), β) ενέργειες κατά τη διάρκεια της κρίσης (φάση του αντίκτυπου), γ) ενέργειες αμέσως μετά την κρίση (φάση της αποτροπής), δ) ενέργειες τις μέρες και εβδομάδες που ακολουθούν το γεγονός (φάση μετά τον αντίκτυπο) και ε) ενέργειες τους μήνες και τα χρόνια μετά το γεγονός (φάση της αποκατάστασης και ανασυγκρότησης) (Jimerson κ.ά., 2005, σ. 278).

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι η αντιμετώπιση των κρίσεων συνοψίζεται σε πέντε φάσεις (Σαβελίδης, 2011):

- I. **Πρόληψη (Prevention).** Η πρόβλεψη από την σχολική μονάδα περιλαμβάνει την αξιολόγηση των απειλών του σχολείου και την ελαχιστοποίηση των παραγόντων κινδύνου και των επιπτώσεων της κρίσης. Το σημαντικό σε αυτή την φάση είναι η δημιουργία ενός οργανωμένου σχεδίου αντίδρασης, αλλά και η προετοιμασία για τυχόν απρόβλεπτα γεγονότα που μπορούν να συμβούν στην σχολική μονάδα.
- II. **Μετριασμός των επιπτώσεων ή Περιορισμός (Mitigation of impacts or Containment).** Η Βασική επιδίωξη Μετριασμού των επιπτώσεων είναι να καλυφθούν σε πρώτη φάση όλες οι συναισθηματικές και φυσικές ανάγκες ασφάλειας όσων εμπλέκονται, και να γίνουν όλες οι απαραίτητες ενέργειες που πρέπει να προβεί η σχολική μονάδα για την επιτυχή αντιμετώπιση της κρίσης.
- III. **Αντιμετώπιση (Confrontation).** Είναι η φάση κατά την οποία η σχολική μονάδα επιχειρεί να μηδενίσει τις αιτίες της κρίσης και να εφαρμόσει διαδικασίες αντιμετώπισης των αποτελεσμάτων της.

- IV. **Ανάκαμψη (Recovery).** Σε αυτή την φάση της ανάκαμψης έχουμε αποκατάσταση του οργανισμού και επαναφορά της σχολικής μονάδας στην προ της κρίσης κατάσταση.
- V. **Ανθεκτικότητα (Durability.)** Τέλος στην ανθεκτικότητα έχουμε τη φάση κατά την οποία η σχολική μονάδα έχοντας αντιμετωπίσει την κρίση επιχειρείται η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και η ανατροφοδότηση ώστε να προκύψουν τα μέγιστα δυνατά οφέλη.

1.7. Κρίση και Εκπαίδευση

Η δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος στις εκπαιδευτικές μονάδες είναι μια από τις πρωτεύοντες προτεραιότητες που θα πρέπει να δοθούν από την πολιτεία άλλα και την ηγεσία του σχολείου. Το γεγονός ότι τα σχολεία αποτελούν ένα αναπόσπαστο μέρος της κοινωνίας, είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ανάπτυξη και την εφαρμογή αποτελεσματικών σχεδίων πρόληψης των κρίσεων και αντίδρασης, ώστε να προλάβουν την εμφάνιση μιας κρίσης όποτε είναι δυνατόν, και να μειωθούν οι αρνητικές συνέπειες των κρίσιμων γεγονότων που μπορούν να συμβούν.

Σύμφωνα λοιπόν με τους Brook, Sandoval, Lewis, (2005), όπως παραθέτει και ο Σαϊτής: «Κρίση μπορεί να χαρακτηριστεί, ένα απροσδόκητο γεγονός που θα μπορούσε να επηρεάσει τους μαθητές και το προσωπικό του σχολείου και συγκεκριμένα σε θέματα υγείας, ασφάλειας και κοινωνικο-συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών». (Σαϊτής, X., 2008:419-420)

Οι πιθανές κρίσεις είναι σχεδόν απεριόριστες και μπορούν να περιλαμβάνουν γεγονότα όπως βίαιος ή απροσδόκητος θάνατος (π.χ. αυτοκτονία, θανατηφόρο ατύχημα, ενδοοικογενειακή βία), απειλούμενο θάνατο ή τραυματισμό (π.χ. επίθεση, απαγωγή, απόπειρα αυτοκτονίας, εισβολέας σε εκπαιδευτική μονάδα) φυσικά φαινόμενα (π.χ., τυφώνας, σεισμός, ανεμοστρόβιλος) ή σοβαρός τραυματισμός ή ασθένεια (π.χ., απειλητικές για τη ζωή ασθένειες). (Brock et al.,2001. Brock, Nickerson, Reeves & Jimerson, 2008).

Δυστυχώς έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη ετοιμότητας όσον αφορά τη διαχείριση και την πρόληψη σχολικών κρίσεων στα σχολεία της πατρίδας μας (Γκούβρα κ.α., 2005) όπως και μεγάλη επικινδυνότητα των σχολικών κτιριακών εγκαταστάσεων (Μπουλούτζα, 2006). Αρκεί να αναφερθεί ότι η κακή διαμόρφωση των

αύλειων χώρων του σχολείου και η ακατάλληλη μορφολογία του εδάφους (δάπεδα από τσιμέντο και άσφαλτο), ευθύνονται για μεγάλο αριθμό ατυχημάτων, (Παπαδόπουλος, 2015: σελ. 104), ενώ το ίδιο επικίνδυνο μπορεί να θεωρηθεί για πρόκληση ατυχημάτων σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς από το εσωτερικό των σχολικών κτιρίων, λόγω της απουσίας κιγκλιδωμάτων, της ολισθηρότητας των δαπέδων εξαιτίας των ακατάλληλων υλικών που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή τους, αλλά και πολλών ακόμη κακοτεχνιών. (Μπουλούτζα, 2006).

Ιδιαίτερη σημαντική για την ανάπτυξη και την εφαρμογή αποτελεσματικών σχεδίων πρόληψης και αντίδρασης των κρίσεων, είναι η συστηματική επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων στην κρίση. Δυστυχώς εδώ υπάρχει σοβαρή έλλειψη επιμόρφωσης και εκπαίδευσης όπως και σοβαρό νομοθετικό κενό σε όλους όσους εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σαϊτης, 2008β). Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Σαϊτη, Σαϊτης και Γουρναρόπουλος (2008) έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν λαμβάνουν την απαραίτητη επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων, «οι κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων δεν ελέγχονται από ειδική κρατική υπηρεσία ανά τακτά χρονικά διαστήματα», με αποτέλεσμα να διακυβεύεται η ασφάλεια των μαθητών, ενώ «ο σχεδιασμός-προγραμματισμός του σχολείου για την αντιμετώπιση διάφορων μορφών κινδύνου είναι σημαντικά περιορισμένος, τόσο σε ότι αφορά την πρόληψη, όσο και σχετικά με την καταστολή».

1.8. Προετοιμασία αντιμετώπισης των κρίσεων στις σχολικές μονάδες

Μια σχολική κρίση έχει συστηματικά οριστεί στη λογοτεχνία ως ένα ξαφνικό, ανεξέλεγκτο και εξαιρετικά αρνητικό γεγονός που έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει ολόκληρη τη σχολική κοινότητα (Brock,2002, Brock et al.,2009), μεταβάλλει τον τρόπο λειτουργίας ενός σχολείου ενώ απειλεί την ασφάλεια αλλά και τη σταθερότητα του πληθυσμού (Johnson,2000). Παρόλο που οι επιστήμονες σε θέματα πρόληψης κρίσεων και παρεμβάσεων συμφωνούν ότι η προετοιμασία για τα γεγονότα αυτά είναι κρίσιμη, ουσιαστικά η έρευνα σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία άρχισε να εμφανίζεται μόνο τα τελευταία 25 χρόνια (π.χ., Brock, Sandoval & Lewis,2001 Cornell & Sheras, 1988, Lichtenstein, Schonfeld, Kline, & Speese-Lineham, 1995,Pitcher & Poland, 1992).

Η αποτελεσματική διαχείριση καταστάσεων κρίσης απαιτεί συχνά την συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων και των οργανισμών, συμπεριλαμβανομένης και της συλλογικής λήψης αποφάσεων. Η λήψη αποφάσεων στη διαχείριση έκτακτων περιστατικών χαρακτηρίζεται από την αβεβαιότητα, την πίεση χρόνου, το άγχος και τους αντικρουόμενους στόχους (Karucu & Garayev, 2011).

Η αποτελεσματική προετοιμασία και η αντιμετώπιση των κρίσεων απαιτεί ολοκληρωμένα σχέδια και συχνή πρακτική εξάσκηση. Είναι δε, ζωτικής σημασίας για την άμβλυνση της κρίσης και την αντιμετώπιση της ενώ η ύπαρξη σχεδίου επιτρέπει στο προσωπικό του σχολείου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά περιγράφοντας λεπτομερώς τους ρόλους του, όταν συμβαίνει το απροσδόκητο γεγονός.

Η περιορισμένη διαθεσιμότητα του σχεδίου μπορεί επίσης να αντικατοπτρίζει την έλλειψη διοικητικής ενθάρρυνσης ώστε το προσωπικό να εξοικειωθεί με τις ευθύνες του, με τις προσωπικές αντιλήψεις του προσωπικού σχετικά με τη σημασία αυτού του όλου εγχειρήματος, ή και να δείχνει την μη ύπαρξη ενδιαφέροντος στην προετοιμασία και τις διαδικασίες αντιμετώπισης κρίσεων στα σχολεία. Οι βασικές συνιστώσες της προετοιμασίας κρίσεων είναι η διασφάλιση ότι κάθε σχολείο έχει σχέδιο κρίσης, η δημιουργία ομάδων κρίσεων, η κατάρτιση σχετικά με τα στοιχεία του σχεδίου και η συνεπής εξάσκηση του σχεδίου κρίσης. (ED, OSDFS, 2007).

Τα περισσότερα σχέδια περιλαμβάνουν τη δημιουργία μιας ομάδας αντιμετώπισης κρίσεων που αποτελείται από άτομα που οργανώνονται για να συνεργάζονται και να εκτελούν καθορισμένα καθήκοντα που εμφανίζονται στο σχέδιο κρίσης. Η βασική ομάδα, συνήθως ορίζεται από τους διευθυντές των σχολείων και αποτελείται από τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς και το υπόλοιπο προσωπικό. Η ομάδα αυτή είναι η πρώτη γραμμή του σχεδιασμού και της αντίδρασης. Τα μέλη της ομάδας είναι οι ηγέτες και οι μαθητές αναζητούν σε αυτούς βοήθεια κατά τη διάρκεια μιας κρίσης (Chibbaro & Jackson, 2006 , ED, OSDFS, 2007 , Knox & Roberts, 2005). Η ομάδα κρίσεων έχει καθορισμένους ρόλους και ευθύνες για τα μέλη της, σαφείς διαδικασίες αντιμετώπισης διαφόρων σχολικών κρίσεων, τακτικές ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και αξιολόγηση της ποιότητας της εφαρμογής του σχεδίου (Brock et al.,2001, Brock, Louvar Reeves & Nickerson,2014). Ο στόχος των ασκήσεων κρίσης είναι να ενισχύσουν τις ικανότητες των συμμετεχόντων σε γνωστικές δεξιότητες οι οποίες είναι απαραίτητες για την αντιμετώπιση των κρίσιμων καταστάσεων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να βιώνουμε διάφορες καταστάσεις ή σενάρια και να τα αναλύουμε όσον αφορά τις παραμέτρους ή

τις κρίσιμες διαστάσεις. Η προετοιμασία αντιμετώπισης της κρίσης ξεκινά με την ανάπτυξη του σχεδίου και εξελίσσεται με την πρακτική και την εφαρμογή.

Οι ομαδικές δεξιότητες όπως η επίγνωση της κατάστασης, η λήψη αποφάσεων και η επικοινωνία είναι σημαντικά χαρακτηριστικά για την απόδοση της ομάδας σε δύσκολες καταστάσεις. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό όλοι οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία δηλαδή οι εκπαιδευτικοί και τα άλλα μέλη του προσωπικού του σχολείου να γνωρίζουν το σχέδιο αντιμετώπισης κρίσεων του σχολείου τους και να παρεμβαίνουν αποτελεσματικά μετά από αυτήν.

Η άσκηση επί του σχεδίου αντιμετώπισης της κρίσης αυξάνει επίσης την αυτοαποτελεσματικότητα και ενισχύει την εμπιστοσύνη ότι ο εκπαιδευτικός του σχολείου είναι ικανός για αποτελεσματική παρέμβαση κρίσης. Η μη σωστή αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον πολλές φορές μπορεί να έχει καταστρεπτικές επιπτώσεις σε ολόκληρη την σχολική κοινότητα.

Η συνεχής επομένως κατάρτιση των εμπλεκόμενων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας προετοιμασμένης ομάδας αντιμετώπισης κρίσεων (Knox & Roberts, 2005).

Σε μελέτη των Allen et al., (2002) με τους συμβούλους των σχολείων, περισσότεροι από τους μισούς (57%) ανέφεραν ότι η εκπαίδευση και κατάρτιση που έλαβαν πριν από την απασχόληση δεν τους προετοίμασε επαρκώς για την αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων (ό.π.,2002). Εάν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου εκπαιδευτούν σε πλάνα αντιμετώπισης κρίσεων η πιθανότητα να ανταποκριθούν καλύτερα όταν έρθει η ώρα, είναι σαφώς μεγαλύτερη. Θα έχουν την γνώση ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων και θα μπορούν να εξοικειωθούν με τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούν βελτιώνοντας έτσι την ικανότητα της ετοιμότητας όλων των εμπλεκόμενων. Άλλωστε οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν περισσότερη πρακτική (Adamson & Peacock, 2007), και περισσότερη κατάρτιση (Adamson & Peacock,2007, Nickerson & Zhe, 2004) πάνω σε ζητήματα αντιμετώπισης σχολικών κρίσεων με ιδιαίτερη έμφαση στην αποτελεσματική επικοινωνία με τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Η ενέργεια αυτή είναι πολύ σημαντική διότι δίνεται η δυνατότητα να ενημερωθεί η κοινότητα έγκαιρα, έγκυρα και με σαφείς πληροφορίες, ώστε να μην προκληθεί πανικός και να διευκολυνθεί η διαχείριση της κρίσης (Brock, Sandoval & Lewis, 2001).

Οι σχολικοί λειτουργοί, σύμφωνα με τον Werner (2015), δήλωσαν ότι αισθάνονται πιο καλά προετοιμασμένοι για πιθανές σχολικές κρίσεις όταν τα σχολεία εφαρμόζουν σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων και εξασκούν τις διαδικασίες των σχεδίων αυτών τουλάχιστον μία φορά το χρόνο. Χωρίς την κατάλληλη προετοιμασία, ενδέχεται να είναι δύσκολο το προσωπικό του σχολείου να λαμβάνει άμεσες αποφάσεις αντίδρασης υπό πίεση (Brock et al., 2019).

Πέρα από την εκπαίδευση του προσωπικού της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση των κρίσεων είναι εξίσου σημαντικό και πρέπει και οι μαθητές να έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε σχέδια κρίσης. Η εξάσκηση μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό ζητημάτων που πρέπει να αντιμετωπιστούν πριν συμβεί μια "πραγματική" κρίση (ED, OSDFS, 2007) ενώ μέσω της πρακτικής εφαρμογής του σχεδίου συμβάλει στην άμβλυνση των αρνητικών επιπτώσεων στην ψυχική και σωματική υγεία (Brock et al., 2009) διατηρώντας την ασφάλεια των μαθητών και ελαχιστοποιώντας την έκθεση σε τραυματικές σκηνές ή εικόνες κατά τη διάρκεια και μετά από μια κρίση (Brock et al. 2014).

Έχοντας ένα συνοπτικό και συγκεκριμένο σχέδιο αντιμετώπισης της κρίσης έχουμε σαφή επικοινωνία και αποτελεσματική αντιμετώπισή της σε περίπτωση κρίσης (Nickerson, Brock, & Reeves, 2006). Σε έρευνα των Jones, Fisher, Greene, Hertz, & Pritzl (2007), στις Η.Π.Α. σε πενήντα πολιτείες και από ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα σχολικών μονάδων ($n = 461$), το 41% των σχολείων είχαν ένα ατομικό σχέδιο ετοιμότητας για την αντιμετώπιση την αντίδραση και την ανάκαμψη σε κρίση, ένα άλλο 41% προσαρμόζει το πλάνο για να καλύψει τις ανάγκες του σχολείου σε κρίση και περίπου το 3% των σχολείων δεν διέθετε σχέδιο κρίσης (Jones, Fisher, Greene, Hertz, & Pritzl, 2007).

Οι επιπτώσεις επίσης μιας κρίσης, στην σχολική κοινότητα μπορεί να οδηγήσουν σε σωματική και συναισθηματική δυστυχία και σε σημαντική πτώση των ακαδημαϊκών επιδόσεων, των σχολικών επιδόσεων και της λειτουργίας της ψυχικής υγείας στους επηρεαζόμενους μαθητές και το προσωπικό (Allen et al., 2002, Chibbaro & Jackson, 2006) και γι αυτό η άμβλυνση των δυνητικών αποτελεσμάτων είναι εξαιρετικά σημαντική.

Αναφορικά με τις κρίσεις που συναντώνται πιο συχνά στα σχολεία μπορούν να συνοψιστούν, (σύμφωνα με τους Brock et al, 2005, Kano et al, 2007, Virginia Board of Education, 2007, όπως αναφ. στο Κασουλίδης, 2011: σελ. 84), σε :

- I. **Μη επείγοντα περιστατικά**, τα οποία επηρεάζουν συνήθως με αρνητικό τρόπο τη ζωή στη σχολική κοινότητα, απαιτούν την ανάληψη δράσης από τη μεριά της διεύθυνσης του σχολείου και δεν μπορούν να χαρακτηριστούν επείγοντα περιστατικά.
- II. **Περιστατικά που χρήζουν άμεσης ιατρικής βοήθειας**, τα οποία είναι συνήθως μεμονωμένα περιστατικά, για τα οποία δεν απαιτείται η υλοποίηση γενικού σχεδίου δράσης. Έχουν να κάνουν με την κατάσταση της υγείας των μαθητών ή και των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, συμπεριλαμβανομένων των τραυματισμών και των προβλημάτων υγείας που πηγάζουν είτε από εξωτερικούς παράγοντες ή έχουν παθολογικά αίτια.
- III. **Άμεσα επείγοντα περιστατικά**, τα οποία συμβαίνουν μέσα στο χώρο της σχολικής μονάδας και απαιτούν την άμεση ανταπόκριση των αρμόδιων φορέων και υπηρεσιών. Για το χειρισμό καταστάσεων έκτακτης ανάγκης, οι διευθύνσεις ενεργοποιούν τα σχέδια δράσης των σχολικών μονάδων, που αναλαμβάνουν τη διαχείριση των περιστατικών αυτών, μέχρι να καταφθάσουν οι ειδικές ομάδες επέμβασης και διάσωσης.
- IV. **Φυσικές καταστροφές** στις οποίες κατατάσσονται ακραία φυσικά φαινόμενα όπως είναι οι σεισμοί, οι κατολισθήσεις, οι πλημμύρες, οι πυρκαγιές και οι καταιγίδες, τα οποία μπορούν να έχουν άμεσες επιπτώσεις στην υγεία και ασφάλεια των μαθητών και του προσωπικού των σχολικών μονάδων.

Έμμεσα επείγοντα περιστατικά, ανήκουν στη σφαίρα του επείγοντος, δεν συμβαίνουν μέσα στο χώρο της σχολικής μονάδας, αλλά σε σχετικά κοντινή απόσταση και οι συνέπειές τους μπορεί να επιδράσουν άμεσα στη σχολική ζωή σε μεταγενέστερο στάδιο.

Η διαχείριση των κρίσεων στο σχολείο λοιπόν, αποτελεί την απάντηση του οργανισμού στην απειλή και περιλαμβάνει ένα σύνολο παρεμβάσεων και ενεργειών, προληπτικών και συντονιστικών πριν την εκδήλωση, κατά τη διάρκεια και μετά από την εκδήλωση κάποιου συμβάντος (Everard & Morris, 1999).

Ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση των κινδύνων, ως πρακτικές πρόληψης, αναδεικνύονται απαραίτητες για όλους όσους εργάζονται στην σχολική μονάδα και για

να αισθάνονται ασφαλείς η σχολική μονάδα θα πρέπει να σχεδιάζει τη διαχείριση των κρίσεων (Everard & Morris, 1999).

1.9. Κρίση και Σχολική Ηγεσία

Η ηγεσία σε περιόδους κρίσης αφορά την αντιμετώπιση γεγονότων, συναισθημάτων και συνεπειών στο άμεσο παρόν με τρόπους ώστε να ελαχιστοποιούν την πιθανότητα διατάραξης της "κανονικότητας" της σχολικής μονάδας. Τα χαρακτηριστικά οι ενέργειες και οι δεξιότητες που απαιτούνται από τους ηγέτες των σχολείων σε περιόδους κρίσης είναι εντελώς διαφορετικές από εκείνες που απαιτούνται σε ένα σύνηθες σχολικό περιβάλλον.

Οι ηγέτες των σχολείων θα διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση των κρίσεων με επίκεντρο την ελαχιστοποίηση των συνεπειών στην κρίση καθώς και στην εξασφάλιση της επιβίωσης και της αποκατάστασης του σχολείου (Devitt & Borodziej 2008). Η επιτυχημένη αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι το αποτέλεσμα της αποδεδειγμένης και ικανής ηγεσίας που αναπτύσσεται μέσα από μια συνεχιζόμενη ομαδική προσπάθεια πολύ πριν από την εμφάνιση της έκτακτης ανάγκης. Οι ηγέτες πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της κρίσης και ένα από τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά που απαιτούνται από έναν ηγέτη του σχολείου κατά τη διάρκεια μιας κρίσης είναι η ικανότητα λήψης σαφών και αποφασιστικών αποφάσεων (Janis 1989). Οι ηγέτες θα αντιμετωπίσουν επίσης σημαντικές δυσκολίες κατά τη λήψη κρίσιμων αποφάσεων λόγω έλλειψης της σχετικής και έγκαιρης γνώσης της κατάστασης. Η λήψη αποφάσεων είναι ουσιαστικά μία διαδικασία επιλογής μεταξύ των εναλλακτικών τρόπων δράσης και η επιλογή απαιτεί την κατάλληλη ποιότητα και σε βάθος πληροφόρηση για κάθε εναλλακτική λύση.

Τα βασικά χαρακτηριστικά, τα οποία πρέπει να διαθέτει ένας ηγέτης για την αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι η συλλογή πληροφοριών, η συνείδηση, η προετοιμασία και η εμπειρία, σε συνδυασμό με τις ανεπτυγμένες προσωπικές και ηγετικές ικανότητες, (Schoenberg, 2004). Σύμφωνα με τον King, ο ηγέτης θα πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσει την κατάσταση (κρίση) με ακρίβεια και σαφήνεια, ώστε να σχεδιάσει και να υλοποιήσει στη συνέχεια το κατάλληλο στρατηγικό σχέδιο (King, 2007). Οι ηγέτες πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις διαδικασίες αντιμετώπισης της κρίσης όπως η αντίληψη της κατάστασης (sense making) που αφορά την εκτίμηση του

συμβάντος προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις, τη λήψη αποφάσεων (decision making), τη λογική τεκμηρίωση (meaning making), τον τερματισμό (terminating) και τη γνώση, δηλαδή την εμπειρία που αποκομίζει ο ηγέτης από την κρίση (learning) (Boin et al.,2005).

Σύμφωνα επίσης με τους Boin et al.(2010, pp.706-723) «η αποτελεσματική ηγεσία στην κρίση συνεπάγεται την αναγνώριση των αναδυόμενων απειλών, την έναρξη προσπάθειών για τον μετριασμό τους και την αντιμετώπιση των συνεπειών τους και, μόλις ξεπεραστεί η κρίσιμη περίοδος, αποκαθιστά την αίσθηση της κανονικότητας».

Οι σχολικοί ηγέτες δεν πρέπει να βασίζονται σε σαφή και συγκεκριμένα μηνύματα μιας επικείμενης κρίσης, αλλά πρέπει να είναι ευαισθητοποιούμενοι σε ασαφή, αμφιλεγόμενα και αντιφατικά μηνύματα και αναφερόμαστε στην ικανότητα ενός σχολικού ηγέτη να ανταποκρίνεται σε αυτό που ονομάζουμε «διαίσθηση». Η απλή πραγματικότητα είναι, ωστόσο, ότι οι περισσότερες κρίσεις θα γίνουν σε ένα σχολικό περιβάλλον χωρίς την ύπαρξη κάποιων προειδοποιητικών γεγονότων. Εάν λοιπόν ένα σχολείο θέλει να αποτρέψει την εμφάνιση κρίσεων θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν καλύτερα πιο προετοιμασμένο για αυτές.

Θα πρέπει οι σχολικοί ηγέτες να καταλάβουν ότι ο σωστός σχεδιασμός καταστάσεων έκτακτης ανάγκης θα πρέπει να περιλαμβάνει την κατανόηση του απρόβλεπτου χαρακτήρα των κρίσεων, την ικανότητα που οδηγεί σε μια διαδικασία λήψης αποφάσεων, την αποτελεσματική επικοινωνία, τη συνεκτίμηση της κατάστασης και την αναζήτηση δημιουργικών λύσεων.

1.10. Θεσμικό πλαίσιο αντιμετώπισης κρίσεων στην Ελλάδα

Η πολιτική που εφαρμόζει το κάθε κράτος στην αντιμετώπιση των κρίσεων έχει σχέση με την κυβέρνηση και με τον τρόπο που αντιμετωπίζει το θεσμικό πλαίσιο της αντιμετώπισης των κρίσεων. Το ενδιαφέρον για την «πολιτική» απορρέει από την αναγνώριση ότι τα περιστατικά κρίσης μπορούν να διαμορφώσουν την πολιτική βούληση, την κυβερνητική πολιτική, την εκλογική προοπτική των κομμάτων και τις σταδιοδρομίες ηγεσίας. Μια πρωτοβουλία διαχείρισης κρίσεων είναι επιτυχής εάν ακολουθεί τις συγκεκριμένες και συναφείς διαδικασίες και συνεπάγεται ότι η λήψη αποφάσεων θα έχουν ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση των απωλειών και των ζημιών, την αποκατάσταση της τάξης και την επίτευξη των πολιτικών στόχων.

Στην Ελλάδα αρμόδιος φορέας για την εφαρμογή της διαδικασίας αντιμετώπισης των εκτάκτων αναγκών – κρίσεων,(Νόμος 2344/1995) είναι η Γενική Γραμματεία Πολιτικής Προστασίας. Η εφαρμογή των πολιτικών Πολιτικής Προστασίας βασίζεται στο τρίπτυχο: Σχεδιασμός - Δράσεις – Συντονισμός.

Με το νέο Νόμο 3013/2002, επαναπροσδιορίστηκε ο Σκοπός της Πολιτικής Προστασίας, οι σχετικές έννοιες και ορισμοί, το Δυναμικό και τα Μέσα Πολιτικής Προστασίας και επανακαθορίστηκαν τα αρμόδια για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της Πολιτικής Προστασίας όργανα.

Σύμφωνα με το παραπάνω νομοθέτημα, «σκοπός της πολιτικής προστασίας της χώρας είναι η προστασία της ζωής, της υγείας και της περιουσίας των πολιτών από φυσικές (ταχείας ή βραδείας εξέλιξης), τεχνολογικές (συμπεριλαμβανομένων βιολογικών, χημικών και πυρηνικών συμβάντων) και λοιπές καταστροφές, που προκαλούν καταστάσεις εκτάκτου ανάγκης, κατά τη διάρκεια ειρηνικής περιόδου. Στο πλαίσιο του ίδιου σκοπού, περιλαμβάνεται η μέριμνα για τα υλικά και πολιτιστικά αγαθά, τις πλουτοπαραγωγικές πηγές και τις υποδομές της χώρας, με στόχο την ελαχιστοποίηση των συνεπειών των καταστροφών».

Για να είναι εφικτή η υλοποίηση του παραπάνω σκοπού πρέπει να ετοιμάσουμε σχέδια πρόληψης, να πάρουμε τα κατάλληλα μέτρα ώστε να μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά κάθε κατηγορία κινδύνου και να αποκαταστήσουμε τις συνέπειές τους, να μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το ανθρώπινο δυναμικό και όλα τα μέσα (δημόσια και ιδιωτικά) σε όλα τα επίπεδα (εθνικό, περιφερειακό και τοπικό) και να υποβάλλονται εισηγήσεις προς τις αρμόδιες υπηρεσίες με στόχο την βελτίωση της ισχύουσας νομοθεσίας.

1.11.Θεσμικό πλαίσιο αντιμετώπισης κρίσεων στις Σχολικές μονάδες

Η αναγκαιότητα αλλά και η σημασία των σχεδίων αντιμετώπισης κρίσεων όπως και της διασφάλισης της ασφάλειας των σχολείων απαιτεί την κρατική χρηματοδότηση ώστε να καταρτιστούν σχέδια αντιμετώπισης κρίσεων. Δυστυχώς η εθνική νομοθεσία που στοχεύει στην ασφάλεια και στην ευημερία των σχολείων στερείται εξειδίκευσης και αποσαφήνισης των κατάλληλων στρατηγικών. Παρότι υπάρχουν διάφοροι νόμοι για σχέδια διαχείρισης κρίσεων, η νομοθεσία δεν προβλέπει συγκεκριμένες συστάσεις ή κατευθυντήριες γραμμές για συγκεκριμένες ενέργειες και στρατηγικές για την

ασφάλεια στα σχολεία. Η διαχείριση και αντιμετώπιση άλλων σοβαρών περιπτώσεων κρίσεων αγνοείται αφού τα στελέχη της ηγεσίας δεν έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και την εμπειρία.

Σύμφωνα με τους Louvar Reeves, Conolly-Wilson, Pesce, Lazzaro και Brock (2012), τα σχέδια κρίσεων θα πρέπει να περιλαμβάνουν έναν κατάλογο των μελών της ομάδας κρίσης, λεπτομέρειες σχετικά με τις συγκεκριμένες ευθύνες τους, σχολικούς χάρτες (συμπεριλαμβανομένων των συγκεκριμένων τοποθεσιών και των τρόπων εκκένωσης) και ένα κατάλογο όλων των μελών του προσωπικού και των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Επιπλέον, τα σχέδια θα πρέπει να περιλαμβάνουν συγκεκριμένες λεπτομέρειες για δύο κύριους τύπους διαδικασιών αντιμετώπισης κρίσεων: πρωτόκολλα λειτουργικής απόκρισης και ειδικά πρωτόκολλα για συμβάντα.

Τα μόνο σχέδιο πρόληψης και αντιμετώπισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες αναφέρεται στην αντιμετώπιση των σεισμών και είναι το Γενικό Σχέδιο «Ξενοκράτης» «Προστατευτείτε από τους Σεισμούς» όπως συντάχθηκε από τη Γ.Γ.Π.Π. με την Υ.Α. 1299/2003 (ΦΕΚ 423 Β'/10-4-2003), όπως και το «Σχέδιο Μνημονίου Ενεργειών για τη Διαχείριση του Σεισμικού Κινδύνου σε Σχολική Μονάδα» του Ο.Α.Σ.Π (Ο.Α.Σ.Π. 2015).

Οι Διευθυντές των Σχολείων, σύμφωνα με τις 160824/ΓΔ4 από 12-10-2015, Φ.201/017/782/Α6 από 11-11-2015 Εγκυκλίου ΥΠΠΕΘ και 824 από 11-04-2012 Εγκύκλιο του Ο.Α.Σ.Π., υποχρεούνται να κάνουν τις απαραίτητες ενέργειες για τη σύνταξη ή την επικαιροποίηση του Εσωτερικού Κανονισμού Σχολικής Μονάδας, του Μνημονίου ενεργειών για τη διαχείριση πυρκαγιών, ακραίων καιρικών φαινομένων, τεχνολογικών καταστροφών και ΧΒΡΠ (Χημικών, Βιολογικών, Ραδιενεργών και Πυρηνικών) περιστατικών, καθώς και του Σχεδίου Έκτακτης Ανάγκης για Σεισμό ή άλλο έκτακτο περιστατικό και να φροντίσουν να ενημερώσουν σχετικά όλους τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας αλλά και τον Σύλλογο Γονέων και Κηδεμόνων. Στην αρχή δε, κάθε νέας σχολικής χρονιάς θα πρέπει να οργανώνουν ασκήσεις ετοιμότητας για την εκκένωση του κτιρίου από το προσωπικό και τους μαθητές σε περίπτωση σεισμού. Ασκήσεις ετοιμότητας θα πρέπει να γίνονται το λιγότερο δύο στη διάρκεια του σχολικού έτους (μία φορά το τρίμηνο). Το προσωπικό του σχολείου θα πρέπει να είναι εξοικειωμένο με το Σχέδιο Έκτακτης Ανάγκης, ώστε να μπορεί να το υλοποιήσει με ταχύτητα, ψυχραιμία και αποτελεσματικότητα όποτε και αν χρειαστεί

ενώ οι ασφαλείς χώροι, στους οποίους θα καταφύγουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μετά από ένα σεισμό, πρέπει να κοινοποιούνται εγγράφως στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, ώστε να γνωρίζουν από πού θα πρέπει παραλάβουν τα παιδιά τους, σε περίπτωση ανάγκης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

2. Η ΗΓΕΣΙΑ

2.1. Ορισμός της ηγεσίας

Η αύξηση της σπουδαιότητας της σχολικής ηγεσίας την τελευταία 20ετία συνοδεύτηκε από την ανάπτυξη της θεωρίας, με νέα μοντέλα που αναδύονται και οι καθιερωμένες προσεγγίσεις επαναπροσδιορίζονται και αναπτύσσονται περαιτέρω. Η έννοια, κατέχει κεντρική θέση στη θεωρία της επιστήμης της διοίκησης και αποτελεί αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών παγκοσμίως ενώ θεωρείται ένα από τα βασικά στοιχεία του αποτελεσματικού σχολείου. Συνιστά δε το επίκεντρο του οργανισμού και σηματοδοτεί την επιτυχία ή την αποτυχία τόσο στην οργάνωση αυτού όσο και στην ολοκλήρωση του έργου του (Schermerhorn et al, 2000).

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι η σχολική ηγεσία συνδέεται αναπόσπαστα με την αναβάθμιση της παρεχόμενης ποιότητας σπουδών σε έναν σχολικό οργανισμό και μάλιστα αυτό είναι εμφανές σε μεγάλο βαθμό σε αρκετές παραμέτρους της σχολικής ζωής, όπως πχ. στο σχολικό κλίμα, στην σχολική κουλτούρα, στην επίδοση των μαθητών, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους, στην υιοθέτηση σύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας κλπ. (Loukeris et al., 2009: 161-174).

Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας συμφωνούν γενικά σε δύο παραμέτρους: ότι η ηγεσία είναι μια ομαδική λειτουργία, δηλαδή, εμφανίζεται μόνο σε διαδικασίες κατά τις οποίες αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους δύο ή περισσότεροι άνθρωποι και ότι οι ηγέτες επιδιώκουν σκόπιμα να επηρεάσουν τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 207). Η ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής, έτσι ώστε τα μέλη μιας ομάδας να εργαστούν με τη θέλησή τους κατά τρόπο που υποδεικνύει ο ηγέτης. Σύμφωνα με τους Donnell και Koontz (1983), η ηγεσία ορίζεται ως η «*διαπροσωπική*» πλευρά της διοίκησης, κατά την οποία οι υφιστάμενοι του οργανισμού οδηγούνται σε αποτελεσματικό και αποδοτικό επίπεδο επίτευξης στόχων ενώ ο Bass (1990), ορίζει

την ηγεσία ως η αλληλεπίδραση που δημιουργείται ανάμεσα στα μέλη μιας ομάδας και έχει ως αποτέλεσμα να αναπτυχθούν αυξημένες προσδοκίες για την ικανότητα της ομάδας να επιλύσει αυτά τα προβλήματα ή να επιτύχει τους σκοπούς που έχει θέσει. Με βάση τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι η ηγεσία, είτε ως ιδιότητα, είτε ως τέχνη, είτε ως διαδικασία σημαίνει επιρροή και κατά συνέπεια οι ηγέτες κινητοποιούν και εργάζονται με άλλους για να αρθρώσουν και να επιτύχουν τις κοινές προθέσεις (Leithwood & Riehl, 2003). Οι Robbins και Judge (2011: 356), ορίζουν την «ηγεσία ως την ικανότητα άσκησης επιρροής σε μία ομάδα ατόμων, με στόχο την υλοποίηση ενός οράματος ή μιας σειράς στόχων», ενώ σύμφωνα με τον Daft (2014), η ηγεσία είναι η σχέση επιρροής ανάμεσα στους ηγέτες και τους ακόλουθούς τους με απώτερο σκοπό την αλλαγή και το αποτέλεσμα που δείχνει και τους κοινούς τους στόχους.

2.2. Ηγεσία και Διοίκηση

Είναι γεγονός ότι η έννοια της σχολικής ηγεσίας πολλές φορές τείνει να συγχέεται ή ακόμα και να ταυτίζεται με τη διαδικασία της διοίκησης. Παρόλα αυτά, οι δύο αυτές έννοιες είναι διαφορετικές και είναι λάθος να συγχέονται και θα πρέπει να εξετάζονται μεμονωμένα. Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κουτούζης, 1999 σελ. 35). Η διοίκηση περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: α) τον προγραμματισμό (τίθενται οι στόχοι του οργανισμού), β) την οργάνωση, αρμοδιότητες του εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό, πόρους και υλικοτεχνική υποδομή γ) τη διεύθυνση, οι εργαζόμενοι καθοδηγούνται για την επίτευξη των στόχων δ) τον έλεγχο, πιστοποιούνται αν οι ενέργειες που έχουν γίνει έχουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Σαϊτης, 2000, σελ. 99). Μία προσέγγιση της ηγεσίας στο χώρο της Διοίκησης της Εκπαίδευσης με βάση τους τύπους ηγεσίας που προέκυψε μετά από ανάλυση αντιπροσωπευτικού δείγματος αποτελούμενου από 121 επιστημονικά άρθρα τη δεκαετία 1988-1998 σε τέσσερα από τα γνωστότερα αγγλόφωνα περιοδικά που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Bush, 2008, σελ.280) εμφανίζεται στο σχήμα 4.

Μοντέλα Εκπαιδευτικής Ηγεσίας	Μοντέλα Εκπαιδευτικής Διοίκησης
--------------------------------------	--

Συναλλακτική Ηγεσία Διοικητική Ηγεσία	Πολιτικά Τυπικά
Συμμετοχική Ηγεσία Μετασχηματιστική Ηγεσία	Συμμετοχικά
Ηθική Ηγεσία Παιδαγωγική Ηγεσία	Πολιτιστικά
Μεταμοντέρνα Ηγεσία	Υποκειμενικά
Διαπροσωπική Ηγεσία	Διφορούμενα

Σχ. 4. Αντιστοίχιση μοντέλων εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας. (Bush, 2008, σελ.271-288)

Αρκετοί μελετητές υποστηρίζουν την ξεκάθαρη διάκριση μεταξύ αυτών των δύο εννοιών, θεωρώντας μάλιστα ότι είναι ανταγωνιστικές και τις περισσότερες φορές αντικρουόμενες μεταξύ τους. Αυτό έχει να κάνει κυρίως με το γεγονός ότι είναι ιδιαίτερα λεπτές οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των πρωτοβουλιών που πρέπει να αναληφθούν και των δράσεων που πρέπει να υλοποιηθούν για την βελτίωση των ικανοτήτων του προσωπικού, της απόδοσης των μαθητών και του σχολείου γενικότερα (ηγεσία) με τις αποφάσεις που σχετίζονται με τη διατήρηση και τη διασφάλιση των σχολικών λειτουργιών σε καθημερινό επίπεδο (διοίκηση). (Dimmock, 1999: 442). Για αυτό το λόγο, πολλοί μελετητές έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα ότι προκειμένου να μην συγχέονται οι δύο έννοιες, θα πρέπει να εκλαμβάνονται η μεν ηγεσία ως μία ισχυρή τάση για ριζικές αλλαγές και υιοθέτηση καινοτομιών και η δε διοίκηση ως μία τάση διατήρησης της υπάρχουσας κατάστασης, που τις περισσότερες φορές μάλιστα, θα μπορούσε να οδηγήσει ακόμα και στην οπισθοδρόμηση. Υπό αυτό το πρίσμα ιδιαίτερα

σημαντική είναι η άποψη του Cuban (1988), ο οποίος επιχειρεί να μας δώσει τη διαφορετική διάσταση των δύο αυτών εννοιών υποστηρίζοντας ότι ηγεσία είναι, η επιρροή των δράσεων των άλλων για την επίτευξη των επιθυμητών στόχων ενώ παράλληλα χρειάζεται εφευρετικότητα, ενέργεια και ικανότητα. Οι ηγέτες διαμορφώνουν τους στόχους, τα κίνητρα, και τις ενέργειες των άλλων και συχνά ξεκινούν τις αλλαγές, για την επίτευξη των υφιστάμενων αλλά και των μελλοντικών στόχων.

Η διοίκηση από την άλλη διαχειρίζεται αποδοτικά και αποτελεσματικά τις τρέχουσες οργανωτικές ανάγκες, εμφανίζει συχνά ηγετικές δεξιότητες, αλλά η συνολική της λειτουργία είναι προς τη συντήρηση και όχι προς την αλλαγή. Λόγω όμως των διαφορετικών περιστάσεων τόσο η διοίκηση όσο και η ηγεσία απαιτούν διαφορετικούς χειρισμούς και αποτελούν ξεχωριστή αξία». Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι είναι πια παγιωμένη η διάκριση μεταξύ της ηγεσίας και της σχολικής διοίκησης, από τη στιγμή μάλιστα που ως διαδικασίες εμφανίζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά, αφού η πρώτη εδράζεται σε αξίες και οράματα που αποσκοπούν σε βαθιές αλλαγές, ενώ η δεύτερη αποσκοπεί στην ορθή και προγραμματισμένη υλοποίηση των όποιων αποφάσεων λαμβάνονται εντός της εκάστοτε σχολικής μονάδας με κύριο στόχο τη λειτουργία και τη συντήρηση της ήδη διαμορφωμένης κατάστασης, εντούτοις θα πρέπει να καταστεί ξεκάθαρο ότι και οι δύο διαδραματίζουν ισότιμους ρόλους εντός των σχολικών κοινοτήτων. Επί της ουσίας, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι πρόκειται για μία δυαδικότητα που είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου και της βελτίωση της απόδοσης της σχολικής κοινότητας. Μπορεί λοιπόν να είναι διαφορετικές ως διαδικασίες, ωστόσο είναι εξίσου σημαντικές. Η ύπαρξη ενός σαφούς οράματος, η διαδικασία προσδιορισμού συγκεκριμένων στόχων είναι στοιχεία αναγκαία προκειμένου να προσδιοριστεί και να γίνει κατανοητή από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη η φύση της επιδιωκόμενης αλλαγής.

Παράλληλα όμως με αυτό, είναι επίσης αναγκαίο κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας μετάβασης προς κάτι το νέο - το καινούριο, να μην διαταραχθεί η καθημερινή λειτουργία του σχολείου (η ρουτίνα), ενώ θα πρέπει οπωσδήποτε να διασφαλιστεί και πως οι επιχειρούμενες αλλαγές θα εφαρμοστούν όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματικά. Προκειμένου, να γίνει αυτό πιο κατανοητό αρκεί κανείς να παρατηρήσει τον τρόπο λειτουργίας διαφόρων άλλων οργανισμών. Με μια προσεκτική ματιά, αμέσως θα διαπιστώσει ότι πολλοί από τους οργανισμούς (π.χ. εταιρίες,

επιχειρήσεις κ.τ.λ.) που εστιάζουν περισσότερο στα ζητήματα της διοίκησης τοποθετώντας την ηγεσία σε μια "δεύτερη μοίρα", εν τέλει καταλήγουν στο να απωλέσουν την ταυτότητά τους και τον απώτερο σκοπό που εξυπηρετεί η λειτουργία τους. Από την άλλη, οργανισμοί που εστιάζουν περισσότερο στην ηγεσία και λιγότερο στα ζητήματα της διοίκησης, είναι δυνατόν να διανύσουν για ένα χρονικό διάστημα μια περίοδο ακμής για να παρακμάσουν όμως λίγο αργότερα, όταν ο "χαρισματικός" ηγέτης αποσυρθεί. Ως εκ τούτου, είναι σαφές ότι η σύγχρονη πραγματικότητα απαιτεί μια εξισορροπημένη συνύπαρξη και των δύο αυτών διαδικασιών, ηγεσίας - διοίκησης, για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος. (Bolman & Deal, 1997: 13-17) Κατ' αντιστοιχία με αυτό που περιγράφηκε παραπάνω, το ίδιο ακριβώς φαινόμενο παρατηρείται και στα πλαίσια της λειτουργίας ενός σχολείου, το οποίο για να θεωρηθεί επιτυχημένο οφείλει να διαθέτει στον ίδιο βαθμό μια αποτελεσματική ηγεσία, αλλά και μία αποτελεσματική διοίκηση. Με βάση λοιπόν από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι η ηγεσία, αν και σημαντική πτυχή της διοίκησης, θα ήταν λάθος να ταυτιστεί με αυτή. Η διοίκηση αναφέρεται στον κατάλληλο συνδυασμό των ανθρώπινων και υλικών πόρων για την επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών. Ικανοποιεί δηλαδή το σύνολο των δραστηριοτήτων οργάνωσης, επίβλεψης και υποστήριξης εστιάζοντας σε διαδικασίες (Φασούλης, Κουτρούμανος & Αλεξόπουλος, 2008). Η ηγεσία από την άλλη, εστιάζει στο ανθρώπινο δυναμικό καθώς δομεί όραμα, κουλτούρα και διαπροσωπικές σχέσεις αποτελώντας μια πιο σύνθετη και πολυδιάστατη έννοια. Όπως αναφέρει και ο Κατσαρός (2008), πρέπει να δίδεται έμφαση και στις τρεις έννοιες- διοίκηση, διεύθυνση, ηγεσία-, εφόσον ο συνδυασμός τους εξασφαλίζει την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

2.3. Ηγετικό Στυλ - Θεωρίες συμπεριφοράς

Το στυλ ηγεσίας μπορεί να θεωρηθεί ως πηγή εμπειρίας ή λεκτικής πειθούς. Κατά την διάρκεια της λειτουργίας τους, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καθοδηγούνται από έναν διευθυντή ο οποίος κατά την άσκηση των καθηκόντων του ως ηγέτης επηρεάζεται σίγουρα από το ηγετικό στυλ το οποίο εφαρμόζει. Στυλ ηγεσίας είναι ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιούνται οι λειτουργίες της ηγεσίας και ο τρόπος με τον οποίο ο ηγέτης συμπεριφέρεται στα μέλη της ομάδας (Mullins, 1991: 267). Είναι τα πρότυπα συμπεριφοράς που χρησιμοποιεί ο ηγέτης όταν εργάζεται με άλλα άτομα, όπως και τα

άλλα άτομα πως την αντιλαμβάνονται. Αυτά τα πρότυπα συμπεριφοράς κάνουν τα άτομα να ανταποκρίνονται με τον ίδιο τρόπο σε παρόμοιες καταστάσεις και να αναπτύσσουν συνήθειες δράσης, που γίνονται κατά κάποιο τρόπο προβλέψιμες σε αυτούς που εργάζονται μαζί τους (Hersey & Blanchard, 1988: 146-147).

Ο σύγχρονος διευθυντής ηγέτης θα πρέπει να επιλέξει τα χαρακτηριστικά εκείνα που ο ίδιος θεωρεί ως τα πιο σημαντικά για την οργάνωση και διοίκηση του σχολείου του. Ανάμεσα από τα κλασσικά μοντέλα του ηγετικού στυλ που έχει να επιλέξει είναι:

Το ηγετικό στυλ του Lewin. Ο Lewin χρησιμοποίησε ως κριτήρια για την κατάταξη του στυλ ηγεσίας τον τρόπο, τον ρόλο και τον βαθμό συμμετοχής του ηγέτη και της ομάδας του στη λήψη αποφάσεων. Τα στυλ ηγεσίας είναι : το αυταρχικό, το δημοκρατικό και το εξουσιοδοτικό (Φωτόπουλος, 2013: 19).

- ✓ **Στο αυταρχικό (authoritarian),** ο ηγέτης λαμβάνει τις αποφάσεις μόνος του, δίνει εντολές, παρακολουθεί την εξέλιξη των εργασιών, ασκεί δηλαδή εξουσία. Σε αυτή την περίπτωση οι διευθυντές επιλέγουν για τον εαυτό τους το ρόλο του πρωταγωνιστή ως προς τη λήψη των αναγκαίων αποφάσεων και αποφασίζουν σχεδόν μονόπλευρα για το τι πρέπει να κάνουν τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αυτού του είδους οι διευθυντές εμφανίζονται να είναι συγκεντρωτικοί, καθορίζοντας οι ίδιοι τις πολιτικές που θα ακολουθήσει το σχολείο, προσδιορίζοντας τον τρόπο εργασίας και τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί, επιλέγουν τον τρόπο με τον οποίον θα αξιολογείται η απόδοση και του εκπαιδευτικού προσωπικού και των μαθητών, ενώ δεν συμβουλευονται σχεδόν ποτέ τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τη λήψη μιας απόφασης. Αυτό το στυλ ηγεσίας, παρότι δεν είναι αρκετά αγαπητό, εντούτοις θα πρέπει να ειπωθεί ότι κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες όπου μπορεί να υπάρχουν πιέσεις για τη γρήγορη λήψη μιας συγκεκριμένης απόφασης, ενδέχεται να είναι αποτελεσματικό.
- ✓ **Στο δημοκρατικό (democratic),** ο ηγέτης εμπιστεύεται τους συναδέλφους και μετά από συζήτηση μαζί τους λαμβάνει τις αποφάσεις. Σε αυτή την περίπτωση οι διευθυντές αφήνουν μία σχετική ελευθερία στους εκπαιδευτικούς, επιδεικνύοντας εμπιστοσύνη στην πείρα και στις γνώσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν ισότιμα στις όποιες αποφάσεις λαμβάνονται κάθε φορά, έχοντας πλήρη επίγνωση της ευθύνης και του ρόλου τους. Οι διευθυντές που ακολουθούν αυτό το στυλ ηγεσίας συνήθως είναι πιο προσιτοί, πιο ανοιχτοί στο να μοιραστούν και να αποδεχθούν νέες ιδέες, ενώ

αφιερώνουν και περισσότερο χρόνο στο να ακούν τις απόψεις των άλλων συναδέλφων επιχειρώντας να βρουν από κοινού λύσεις.

- ✓ Στο εξουσιοδοτικό (*laissez – faire*), ο ηγέτης αφήνει τους συνεργάτες του να ενεργούν ελεύθερα και δεν λαμβάνει αποφάσεις, αν δεν τους ρωτήσει (Χατζηπαντελή, 1999: 132-135).

Το ηγετικό στυλ των Tannenbaum και Schmidt. Οι Tannenbaum και Schmidt περιγράφουν την επιρροή του τρόπου ηγεσίας του μάνατζερ απέναντι στους υφισταμένους του. Όσο μετακινείται ο ηγέτης από την αυταρχική στη δημοκρατική εξουσία, τόσο μειώνεται η εξουσία που ασκεί και αυξάνεται η αυτονομία των υφισταμένων. Μεταξύ του αυταρχικού και δημοκρατικού στυλ ηγεσίας υπάρχουν ενδιάμεσες περιπτώσεις, δίνοντάς τους την ονομασία «συνεχές της ηγετικής συμπεριφοράς» (Χατζηπαντελή, 1999: 137).

Το ηγετικό στυλ κατά τον Mc Gregor. Ο Mc Gregor ανέπτυξε τη θεωρία Χ και Ψ για παραγωγή έργου και αποτελεσματικότητας σχετικά με τα ανθρώπινα κίνητρα. Δημιούργησε το αυταρχικό στυλ για τη θεωρία Χ και το δημοκρατικό για τη θεωρία Ψ. Σύμφωνα με την θεωρία Χ, οι άνθρωποι δεν είναι φιλόδοξοι ή δημιουργικοί. Ο αυταρχικός ηγέτης πιστεύει ότι ο άνθρωπος προτιμά να του δίνουν εντολές. Αν τον εξαναγκάζει με συνεχή επίβλεψη ή τιμωρία, θα εργάζεται. Στη θεωρία Ψ ο δημοκρατικός ηγέτης πιστεύει ότι οι άνθρωποι είναι υπεύθυνοι και δημιουργικοί και η δέσμευση απέναντι σε στόχους, αντί του ελέγχου, λειτουργεί ως κίνητρο απόδοσης (Πασιαρδής, 2004: 48).

Το ηγετικό στυλ κατά τους Blake και Mouton (1964). Σύμφωνα με τους Blake και Mouton, η συμπεριφορά ενός ηγέτη κινείται πάνω σε δυο συνιστώσες α) προσανατολισμός προς το έργο, δηλαδή ότι ο ηγέτης κινείται με μοναδικό σκοπό την επίτευξη του στόχου και β) προσανατολισμένος προς τους ανθρώπους, δηλαδή σκοπός του ηγέτη είναι να ικανοποιεί τις ανάγκες των υπαλλήλων του, διατηρώντας μαζί τους καλές .

Το ηγετικό στυλ κατά τους Hersey και Blanchard. Το μοντέλο προσανατολίζεται προς το έργο ή τους ανθρώπους και συνδέει το στυλ με την ωριμότητα των υφισταμένων και τη διάθεσή τους να αποδώσουν, καθορίζοντας την εξέλιξη του σχολείου. Τα πλεονεκτήματα είναι ότι διαχωρίζει την ωριμότητα της ομάδας από την ατομική ωριμότητα. Όταν η ωριμότητα των εκπαιδευτικών είναι μέτρια, επειδή

απουσιάζει η επιθυμία, τότε το στυλ ηγεσίας είναι υψηλό προς τους ανθρώπους και χαμηλό προς το έργο. Όταν η ωριμότητα των εκπαιδευτικών είναι μέτρια, λόγω έλλειψης γνώσεων, τότε ο προσανατολισμός του ηγέτη είναι χαμηλός προς τους ανθρώπους, κατευθυντικός και υψηλός προς το έργο, σιγά-σιγά επαινετικός. Όταν η ωριμότητα είναι υψηλή, η στάση του ηγέτη προς το έργο και τους ανθρώπους είναι χαλαρή και ο ρόλος του συντονιστικός. Αν η ωριμότητα είναι χαμηλή, τότε η στάση του διευθυντή προς το έργο και τους ανθρώπους είναι αυστηρά κατευθυντική για εκπαιδευτικούς και μαθητές (Πασιαρδής, 2004: 59).

Ηγετικά στυλ κατά τους Boyatzis, Coleman και συν. Οι Boyatzis, Coleman και συν.(2002) κατηγοριοποιούν την ηγετική συμπεριφορά σε ηγετικά στυλ. Το ηγετικό στυλ βασίζεται στο όραμα, τη δημιουργία σχέσεων, την υποστήριξη, τη δημοκρατική διοίκηση και την καταπιεστική ηγεσία.

2.4. Ηγετικά μοντέλα

Το γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber.

Το όνομα του Weber είναι στενά συνδεδεμένο με τον όρο γραφειοκρατία, παρόλο που δεν εφηύρε ο ίδιος τον όρο αυτό (ό.π.: 133). Το σχολείο ως μηχανιστικός οργανισμός μπορεί να περιγραφεί σύμφωνα με τις αρχές του μοντέλου αυτού. Σε αυτή τη μορφή ηγεσίας, οι διευθυντές - ηγέτες επιλέγουν να ασκήσουν τα καθήκοντά τους, βασιζόμενοι πάνω σε συγκεκριμένους κανόνες. Ακούν με καχυποψία τις νέες και διαφορετικές ιδέες και αντιλήψεις και επιλέγουν να βαδίσουν σε ένα πιο σίγουρο δρόμο, υιοθετώντας την πεπατημένη οδό ως προς την εκτέλεση του έργου τους. Για αυτό το λόγο, σε αυτό το μοντέλο ηγεσίας, αυτό που παρατηρείται συνήθως είναι η διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης. Τα χαρακτηριστικά επομένως του συγκεκριμένου μοντέλου είναι τα εξής: 1. καταμερισμός και εξειδίκευση της εργασίας. 2. απρόσωπος προσανατολισμός. 3. ιεραρχία. 4. κανόνες και κανονισμοί. 5. προσανατολισμός.

Το επαγγελματικό γραφειοκρατικό μοντέλο.

Ο Gouldner υποστήριξε ότι οι επαγγελματίες πρέπει να βρουν τρόπους να «συμφιλιώσουν» τη γραφειοκρατία με τον επαγγελματισμό, λύνοντας το πρόβλημα αυτό με το να γίνουν «κοσμοπολίτες» ή «ντόπιοι» (locals). Οι «κοσμοπολίτες» δεν

τρέφουν μεγάλη αφοσίωση προς το ίδρυμα. Οι «ντόπιοι», τρέφουν μεγάλη αφοσίωση στο ίδρυμά τους, προστατεύοντας τους γραφειοκρατικούς κανόνες και τον θεσμό της εξουσίας, διότι νιώθουν επαγγελματική ανασφάλεια. Στα σχολεία θεωρούμε «ντόπιους» τους καθηγητές ή διευθυντές που καλύπτονται πίσω από την ιεραρχία, τη σχολαστική τήρηση κανονισμών, δεν είναι καλοί στον ρόλο τους και συντηρούν την ελπίδα της επαγγελματικής εξέλιξης.

Το ηγετικό μοντέλο κατά τον Fiedler.

Ο Fiedler δημιούργησε ένα ηγετικό μοντέλο, χρησιμοποιώντας ως παραμέτρους: α) το μοντέλο ηγεσίας που επηρεάζεται, από τις σχέσεις του ηγέτη με τα μέλη της ομάδας, τη δομή των καθηκόντων και την εξουσία του ηγέτη και β) τα χαρακτηριστικά της εκάστοτε κατάστασης. Αυτή χαρακτηρίζεται ευνοϊκή έως δυσμενής. Ο Fiedler κατέληξε ότι σε προβληματικές καταστάσεις το αυταρχικό μοντέλο ηγεσίας είναι πιο αποτελεσματικό, ενώ αυτό που βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις ταιριάζει στις ενδιάμεσες καταστάσεις (Χατζηπαντελή, 1999: 140).

2.5. Θεωρίες Ηγεσίας

Με την πάροδο των ετών έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες ηγεσίας που ανεξάρτητα από τις διαφορές που παρουσιάζουν μεταξύ τους, έχουν όλες ανεξαιρέτως ως κοινό σημείο αφετηρίας την διερεύνηση της αποτελεσματικότητας με βάση την οποία κρίνεται εν τέλει ένας ηγέτης. Σε γενικές γραμμές θα μπορούσαν αυτές οι θεωρίες να συνοψιστούν ως εξής:

Γνωστική θεωρία

Η συγκεκριμένη θεωρία εξετάζει κυρίως τις ικανότητες που διαθέτει ήδη ένας ηγέτης ως αναπόσπαστα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, χωρίς να ασχολείται εντατικά με τον ενδελεχή έλεγχο της αναλογίας αυτών των συγκεκριμένων ικανοτήτων. Η γνωστική θεωρία αποδέχεται την άποψη ότι μία ηγεσία προκειμένου να είναι αποτελεσματική, πέραν της καθοδήγησης των υπολοίπων εργαζομένων, προϋποθέτει ως αναγκαίο στοιχείο και την ορθή καθοδήγηση των πεποιθήσεών τους, των απόψεών τους. Εμπεριέχει δηλαδή και μία διαδικασία επιρροής πάνω στις διανοητικές διαδικασίες των άλλων.

Θεωρίες συμπεριφοράς ή Συμπεριφοριστική θεωρία

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η αποτελεσματικότητα ενός ηγέτη στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος χαρακτηρίζεται από μία συγκεκριμένη συμπεριφορά και εμπλέκεται άμεσα με τη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών.

Ενδεχομενική ή Περιστασιακή Θεωρία

Αυτή η θεωρία πρεσβεύει την άποψη ότι τα κριτήρια σχετικά με την αποτελεσματικότητα της εκάστοτε ηγεσίας μπορούν να διαφοροποιούνται ανάλογα με την εκάστοτε περίπτωση. Είναι επομένως αναγκαίο κάθε περίπτωση να εξετάζεται μεμονωμένα, αφού σε όλες τις περιπτώσεις δεν θεωρείται απαραίτητη και ενδεχομένως να μην είναι και εφικτή η εφαρμογή μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς από την πλευρά της ηγεσίας. Με άλλα λόγια, ένας ηγέτης είναι δυνατόν να κριθεί αποτελεσματικός σε μία συγκεκριμένη περίπτωση και μη αποτελεσματικός σε κάποια άλλη. Τέτοιες θεωρίες είναι:

Η θεωρία των Vroom και Yetton (1973).

Η θεωρία αυτή εξισώνει την ηγεσία με τη λήψη των αποφάσεων, καθώς θεωρεί πολύ σημαντικό, ο ηγέτης να μπορεί να κρίνει πότε είναι αναγκαίο να ζητήσει από του άλλους να συμμετάσχουν στη διαδικασία λήψης της απόφασης και πότε πρέπει να αποφασίσει μόνος του.

Η θεωρία και το μοντέλο διαδρομής- στόχου

Η θεωρία και το μοντέλο διαδρομής- στόχου υποστηρίζει ότι η συμπεριφορά του ηγέτη -μεταβαλλόμενη ανάλογα με την περίπτωση- θα καθορίσει την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας. Υπάρχει ένας συγκεκριμένος ρόλος που θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των εργαζομένων και θα εξασφαλίσει τον κατάλληλο τρόπο για να επιτύχουν τον επιθυμητό στόχο. Είναι μια θεωρία εξάρτησης για την ηγεσία και συνδέεται με την παρακίνηση. Ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει οποιοδήποτε στυλ ηγεσίας ανάλογα με την περίπτωση. (ό.π: 60)

Το σύνολο επίσης των θεωριών που έχουν αναπτυχθεί μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε πέντε άλλες ευρύτερες ομάδες, ανάλογα με το πού αποδίδουν την αποτελεσματικότητα μιας ηγεσίας (Bush & Glover, 2003· Hogg & Vaughan, 2011· Montana & Charnov, 2002)και είναι οι έξης:

- ✓ αυτές που αποδίδουν την ηγεσία σε στοιχεία κληρονομικότητας,
- ✓ αυτές που δίνουν βαρύτητα στα χαρακτηριστικά του ηγέτη,
- ✓ αυτές που υπογραμμίζουν την επίδραση των συνθηκών,
- ✓ συνδυαστικές, που υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματική ηγεσία είναι συνδυασμός των χαρακτηριστικών του ηγέτη αλλά και των συνθηκών και
- ✓ νέες προσεγγίσεις.

Παρόλα αυτά σε κάθε περίπτωση τρεις είναι οι βασικοί παράγοντες που σχετίζονται άμεσα με την επιτυχία ή ανεπιτυχία η ηγεσία:

Ο σαφής προσδιορισμός της νέας κατεύθυνσης. Είμαι απαραίτητο για κάθε ηγέτη να προσδιορίσει με σαφήνεια τους στόχους του, να αποσαφηνίσει το όραμα που έχει για το μέλλον στο υπόλοιπο προσωπικό επιχειρώντας να το εμπλέξει σε αυτό.

Οι πρωτοβουλίες και η παροχή κινήτρων για την περαιτέρω ανάπτυξη των δεξιοτήτων του προσωπικού. Ένας πετυχημένος ηγέτης πρέπει να εμπνέει στους άλλους τη διάθεση για συνεχή βελτίωση, την αίσθηση ότι όλοι μαζί από κοινού θα μπορέσουν να πετύχουν τους στόχους που έχουν τεθεί.

Η ανάπτυξη του εκάστοτε οργανισμού και η βελτίωση της αποδοτικότητας του. Ένας αποτελεσματικός σχολικός ηγέτης φροντίζει ώστε το σχολείο του να βελτιώνεται διαρκώς και να αποτελέσει μία κοινότητα, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι, εκπαιδευτικοί και μαθητές, να ξεπερνούν τον εαυτό τους, λειτουργώντας μεθοδικά και αποτελεσματικά σε καθημερινή βάση. (Leithwood & Riehl, 2003).

2.6. Σύγχρονες Θεωρίες Ηγεσίας

Ο Burns (1978), εισήγαγε δύο νέες θεωρίες στην ηγεσία αυτήν της μετασχηματιστικής και αυτήν της συναλλακτικής ηγεσίας. Οι δυο αυτές θεωρίες διαχωρίζονται με βάση την πρόθεση για την επιτυχία των επιθυμητών αποτελεσμάτων του οργανισμού. Μιλάμε για δύο διαμετρικά αντίθετους τύπους ηγεσίας. Η μετασχηματιστική ηγεσία που εδραιώνεται στην κυρίαρχη αντίληψη για ικανοποίηση των αναγκών των εργαζομένων και ενεργότερη εμπλοκή τους στη διαδικασία επιτέλεσης έργου και η συναλλακτική ηγεσία που πηγάζει από παραδοσιακές αντιλήψεις περί διοίκησης, όπου ο ηγέτης εκμεταλλεύεται τη θέση ισχύος έναντι των υφισταμένων (Horner, 2003: 32). Η βασική διαφορά των δύο τύπων ηγεσίας έγκειται στο γεγονός ότι ο διαχειριστικός

ηγέτης προσανατολίζεται κυρίως προς τη διεκπεραίωση του έργου και φαίνεται να διατηρεί μία ατομικής μορφής επικοινωνία με τους υφισταμένους του. Αντίθετα, ο μετασχηματιστικός τείνει προς το κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα της ομάδας που ηγείται και προκρίνει ως σημαντική τη συλλογικότητα στην επικοινωνία, τον προγραμματισμό και τη δράση. Οι δύο, επίσης, τύποι ηγεσίας δημιουργούν διαφορετικές μορφές οργανωτικής κουλτούρας.

Μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Η Μετασχηματιστική ηγεσία είναι η ηγεσία όπου ο ηγέτης δεν αντιμετωπίζει το αναμενόμενο έργο ως τέλος και τους ανθρώπους ως μέσο για την υλοποίησή του, αλλά εκκινεί από την ανάγκη τους να αποδώσουν σημασία και σκοπό στη δράση τους. Έτσι, η αποστολή του οργανισμού προωθείται μέσα από την ενεργότερη εμπλοκή των υφισταμένων (Ματσαγγούρας, 2006: 174). Ο ηγέτης μετασχηματισμού, που ονομάζεται επίσης και χαρισματικός ηγέτης, παρέχει ένα σαφές όραμα για το μέλλον, εμπνέει τους υπαλλήλους και δίνει μεγαλύτερο νόημα στο έργο, με αποτέλεσμα οι εργαζόμενοι να κάνουν πολύ περισσότερα και πέρα από τα τυπικά τους καθήκοντα. Ο ηγέτης επιδιώκει την δραστηριοποίηση των μελών της ομάδας του προς έναν κοινό στόχο. Για αυτό και θέτει στόχους πάνω από το ατομικό συμφέρον (Burns, 1978· Bush & Glover, 2003· Ράπτης & Βιτσιλάκη, 2007). Έτσι, η αποστολή του οργανισμού προωθείται μέσα από την ενεργότερη εμπλοκή των υφισταμένων (Ματσαγγούρας, 2006: 174). Ο Bass, συγκεκριμένα, έχει προσδιορίσει τέσσερις βασικές διαστάσεις (τα τέσσερα I) της μετασχηματιστικής ηγεσίας: χάρισμα (idealized), έμπνευση (inspiration), πνευματική διέγερση (intellectual stimulation), προσωπική προσέγγιση (individualized consideration) (στο Schermerhorn et al., 2005: 257). Το εκπαιδευτικό προσωπικό παροτρύνεται να εντατικοποιήσει τους ρυθμούς της δουλειάς του, να εκφράσει ελεύθερα τις απόψεις και τις ιδέες του, να μοιραστεί τους προβληματισμούς του με την ηγεσία. Με αυτό τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί αποκτούν περισσότερη αυτοπεποίθηση, ενδυναμώνουν τη συναίσθηση του καθήκοντος που πρέπει να εκτελέσουν, έχουν ισότιμο ρόλο στη δημιουργία ενός κοινού οράματος για τη βελτίωση των υπάρχουσών συνθηκών. Ως εκ τούτου, ο διευθυντής αναπτύσσει την οργάνωση του σχολείου κατά τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλίσει μια συλλογική και

υποστηρικτική κουλτούρα ανατροφοδότησης, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς την δυνατότητα να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να οικοδομήσουν ισχυρούς δεσμούς με το σχολικό περιβάλλον και τους γονείς.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο Ισραήλ από τον Bolger (στο Leithwood & Jantzi, 2005: 188) προκύπτει ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επιδρά στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ενώ και οι Barnett και McCormick (2003), συμφωνούν ότι η προσωπική προσέγγιση συνιστά την πιο κρίσιμη συμπεριφορά της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Οι Barnett, McCormick και Connors (2001) σε έρευνά τους διαπίστωσαν και αυτοί ισχυρή συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας -κυρίως σε ότι αφορά τη διάσταση της «προσωπικής προσέγγισης»- με αποτελέσματα που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι στα σχολεία όπου εφαρμόζεται μία μετασχηματιστικού τύπου ηγεσία οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν τους διευθυντές ως αποτελεσματικούς, να αισθάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση από την εργασία και να επιδεικνύουν προθυμία για περαιτέρω προσπάθεια ενώ οι Hoy και Miskel (2005), χαρακτηρίζουν την μετασχηματιστική ηγεσία ως «πνευματικό κεφάλαιο για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης». Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει σχέση με την ηγεσία που βασίζεται σε όραμα, καθορίζοντας τις κατευθύνσεις για την αναδιάρθρωση του σχολείου, θέτοντας αναπτυξιακούς στόχους με το προσωπικό και το πρόγραμμα σπουδών και οικοδομώντας σχέσεις εμπιστοσύνης με την εκπαιδευτική κοινότητα. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης ανταποκρίνεται πιο αποτελεσματικά στη σύγχρονη τάση για δημιουργία δικτύων χαλαρής δομής, όπου η εξουσία ασκείται συλλογικά και ο ανώτερος περιορίζεται σε ρόλο εμπνευστή-συντονιστή (Ματσαγγούρας, 2006: 175).

Μετα-μετασχηματιστική ηγεσία

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία, σχετικά με την αποτελεσματική διεύθυνση των σχολείων αναπτύχθηκε μια νέα θεωρία σχετικά με την Εκπαιδευτική ηγεσία η οποία ονομάστηκε θεωρία του μετα-μετασχηματισμού (Day, Harris, Hadfield, Tolley & Beresford, 2000). Η θεωρία αυτή έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: α) Οι ηγέτες αντιμετωπίζουν με σταθερότητα και με συνέπεια πολλές ανταγωνιστικές εντάσεις και πολλά διλήμματα και β) έχουν ως επίκεντρο τους ανθρώπους του οργανισμού, δίνοντας έμφαση πρώτα στις ανθρώπινες και συναισθηματικές διαστάσεις

και ύστερα στις απαιτήσεις του σχολείου. Οι ηγέτες αυτοί δίνουν περισσότερη έμφαση στη συνεργασία και στην υιοθέτηση του οράματος και των αξιών τους από τους υφισταμένους τους. Δηλαδή επιθυμούν να μοιράζονται την εξουσία τους με τους άλλους και ενδιαφέρονται για τον ηθικό σκοπό της ηγεσίας.

Συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership)

Η Συναλλακτική ή διαχειριστική ηγεσία (transactional leadership) είναι η ηγεσία όπου ο ηγέτης, συντονίζει δραστηριότητες, πρόσωπα και υλικά για να επιτύχει με αποτελεσματικότητα και με μικρό κόστος το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Ματσαγγούρας, 2006: 175). Αυτός ο τύπος ηγέτη βασίζεται περισσότερο στη συναλλαγή, τη συνεργασία και τη συμμόρφωση των υφισταμένων του, προσπαθώντας να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους με αντάλλαγμα την παροχή υπηρεσιών εκ μέρους τους (Πασιαρδής, 2004: 214· Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 219).

Ο συναλλακτικός ηγέτης πετυχαίνει τον έλεγχο των μελών της ομάδας διαμορφώνοντας ένα συγκεκριμένο πλάνο στόχων και πλαίσιο αμοιβών και συνεπειών (Κυριατζάκου, 2009· Χατζόγλου, 2010). Οι διευθυντές αυτοί των σχολικών μονάδων δεν επιδεικνύουν πραγματικό ενδιαφέρον για τους προβληματισμούς των εκπαιδευτικών, ούτε για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Προσδοκούν το μέγιστο σεβασμό από την πλευρά των συναδέλφων τους, πιστεύοντας ότι αυτοί μπορούν να παροτρυνθούν ή να αποτραπούν μέσω ανταμοιβών ή τιμωριών αντίστοιχα. Η οποία σχέση αναπτύσσει ο διευθυντής με τους εκπαιδευτικούς δεν εδράζεται σε στέρεες βάσεις, αλλά είναι περιστασιακή και ευμετάβλητη. Ο ίδιος ενστερνίζεται κάθε φορά τις αντιλήψεις εκείνες που τον υποβοηθούν στην εκτέλεση των δικών του καθηκόντων, αλλάζοντας κάθε φορά τα πρόσωπα προς τα οποία κατευθύνει την εύνοιά του. (Avolio et al., 1999). Την συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας την χαρακτηρίζουν δύο διαστάσεις: η ενδεχόμενη/έκτακτη αμοιβή (contingent reward) και η διοίκηση/διαχείριση κατ' εξαίρεση-ενεργή (management by exception active). Στον πρώτο παράγοντα οι ηγέτες αποδίδουν στους εργαζόμενους αμοιβές, ως αντάλλαγμα για την επιτυχή εκτέλεση των καθηκόντων τους και τιμωρίες, στην περίπτωση που δεν υπάρχει αναμενόμενη απόδοση (Avolio & Bass, 2004). Στο δεύτερο παράγοντα, οι ηγέτες αναμένουν συμμόρφωση στους κανόνες, που έχουν θέσει, παρακολουθώντας τυχόν σφάλματα των υφισταμένων τους (Bass, 1990).

Αδιάφορη Ηγεσία (laissez-faire)

Με βάση τις νέες προσεγγίσεις στο πολυπαραγοντικό μοντέλο που αφορά στη συναλλακτική και μετασχηματιστική ηγεσία το 1985 ο Bass διατύπωσε και την έννοια μιας ‘‘νέας’’ ηγεσίας αυτήν της Αδιάφορης Ηγεσίας. Η Αδιάφορη Ηγεσία και η οποία χαρακτηρίζεται και ως Απούσα Ηγεσία, ή Ανύπαρκτη, ή Παθητική Ηγεσία είναι αυτή που δεν επεμβαίνει, ούτε κατευθύνει αλλά αφήνει τους άλλους να αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους με όποιον τρόπο επιθυμεί ο καθένας (Antonakis, 2001· Bass, 1990· Bass & Avolio, 1990· Day & Antonakis, 2011· Kuhnert & Lewis, 1987· Yammarino & Bass, 1990). Η παραπάνω ηγεσία ονομάζεται και χαλαρή ηγεσία αφού οι διευθυντές συνήθως έχουν ένα ρολό καθαρά τυπικό, σχεδόν διακοσμητικό θα μπορούσε να πει κανείς, και επιλέγουν να δώσουν πλήρη ελευθερία στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς ως προς την κατεύθυνση που θα ακολουθήσει το σχολείο. Για να μπορέσει αυτό το μοντέλο να είναι αποτελεσματικό, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν υψηλή συναίσθηση του καθήκοντος που καλούνται να εκπληρώσουν, να είναι ώριμοι να αναλάβουν τις ευθύνες που τους αντιστοιχούν και να έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους προκειμένου να μπορούν να συνεργαστούν επιτυχώς. (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 145 - 146)΄.

Κατανεμημένη ηγεσία

Μορφή ηγεσίας είναι και η κατανεμημένη ηγεσία και την έχουμε όταν δύο ή περισσότερα άτομα αναπτύσσουν πρωτοβουλίες ή χρησιμοποιούν πρακτικές με σκοπό να επηρεάσουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας (Leithwood, Seashore, Anderson & Walhstrom, 2004). Τον όρο «κατανεμημένη ηγεσία» πρώτος τον χρησιμοποίησε ο Αυστραλός ψυχολόγος Gibb (1954), ο οποίος έδωσε έμφαση στις διαδικασίες και τη δυναμική της επιρροής στο έργο των διαφόρων ομάδων και εισηγήθηκε ότι η ηγεσία δεν πρέπει να θεωρείται ως το μονοπώλιο ενός ατόμου, αλλά μάλλον ως κοινές λειτουργίες μεταξύ των ατόμων. Η Harris (2003) δε, αναφερόμενη στην κατανεμημένη ηγεσία κάνει λόγο για επιμεριστική ηγεσία (distributed leadership) και θεωρεί πως αυτή βοηθάει να αυξηθεί η αποδοτικότητα των μελών αλλά και παράλληλα να μειωθεί η απόσταση μεταξύ του ηγέτη και των μελών της ομάδας. Ο Spillane (2006) έχει βασίσει την ερμηνεία του στην κατανεμημένη θεωρία της γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η

πρακτική εφαρμογή της ηγεσίας είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ηγετικών στελεχών των σχολείων, των υφισταμένων και των καταστάσεων και άρα η κατανομημένη, και ως εκ τούτου συλλογική ηγεσία, είναι υπεύθυνη για τη μετατόπιση του κέντρου βάρους από τους τυπικούς ή άτυπους ηγέτες σε έναν ιστό από τα ενδιαφερόμενα μέρη και τις καταστάσεις τους (Spillane & Diamond, 2007. Menon-Eliophotou, 2011).

Καθοδηγητική ηγεσία

Η καθοδηγητική ηγεσία, αντίθετα, έχει συνδεθεί με τον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων, τον προγραμματισμό του αναλυτικού προγράμματος και την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Σε αυτήν την περίπτωση, ο διευθυντής επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος με σκοπό την προώθηση της μάθησης και της ποιότητας της διδασκαλίας. Έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και την αποτελεσματικότητα της επίδρασης παρά στη διαδικασία της επιρροής. Στον πυρήνα της καθοδηγητικής ηγεσίας βρίσκεται η επίβλεψη και η ανατροφοδότηση (Wahlstrom & Seashore-Louis, 2008). Αυτού του είδους η οργάνωση μπορεί να υλοποιηθεί με την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσα στο σχολείο, καθορίζοντας σαφείς στόχους για τους δασκάλους που πρέπει να δεσμευτούν, προωθώντας τη συλλογική ευθύνη και λογοδοσία για την βελτίωση των μαθητών παρέχοντας εποικοδομητική ανατροφοδότηση για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Ως μαθησιακό επίτευγμα, η εμπλοκή των μαθητών και η εμπειρία των δασκάλων είναι θετικά συνδεδεμένες (Malmberg et al., 2014), και το στυλ ηγεσίας στην προώθηση τέτοιων στρατηγικών διδασκαλίας είναι καθοριστικής σημασίας.

Συναδελφική ηγεσία

Τέλος υπάρχει και ο συναδελφικός τύπος ηγέτη όπου ο διευθυντής επιδιώκει με κάθε τρόπο την συμμετοχή των υπολοίπων εκπαιδευτικών κατά τη διαδικασία λήψης συγκεκριμένων αποφάσεων. Σε αυτό το είδος μοντέλου, η ευθύνη από το πρόσωπο που ασκεί την εξουσία μεταβιβάζεται στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Επομένως, όλοι είναι υπεύθυνοι για την αποτελεσματικότητα ή όχι του σχολείου, για την ορθή ή μη λήψη των αποφάσεων.

Από όλα τα παραπάνω λοιπόν μπορούμε να διαπιστώσουμε το εύρος της διάστασης του στυλ της ηγεσίας από τους χαρισματικούς μέχρι και τους προς αποφυγή ηγέτες. Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί μέχρι στιγμής, καθίσταται σαφές ότι δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο μοντέλο ως προς τον τρόπο διοίκησης το οποίο θα είναι σε θέση από μόνο του να λειτουργήσει με επιτυχία εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Για αυτό το λόγο, αρκετοί είναι αυτοί που θεωρούν ότι ο καλύτερος τρόπος προκειμένου να είναι στέρεες οι συναδελφικές σχέσεις να υπάρχει ένα θετικό κλίμα εντός του σχολείου, και από την πλευρά του διευθυντή μιας συνθετικής μορφής ηγεσίας. (Σαϊτης, 2014).

2.7. Ηγεσία και Εκπαίδευση

Η έννοια της σχολικής ηγεσίας έχει αποτελέσει και εξακολουθεί να αποτελεί αντικείμενο ευρείας μελέτης από αρκετούς μελετητές καθώς θεωρείται ως ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία στην διοίκηση του σχολείου. Όλοι όσοι έχουν ασχοληθεί με το ζήτημα της ηγεσίας έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι είναι αρκετά δύσκολο να επιχειρήσει κάποιος να αποδώσει το περιεχόμενο της έννοιας στα πλαίσια ενός ορισμού, ο οποίος θα είναι άμεσα αποδεκτός από όλους. Αυτό σχετίζεται με το γεγονός ότι η έννοια της ηγεσίας περιέχει με τον έναν ή τον άλλον τρόπο και αρκετά στοιχεία υποκειμενικά ή ακόμα και αυθαίρετα. Η σύγχρονη σχολική ηγεσία θεωρείται ουσιαστικά ένα «ζήτημα ανθρώπων» που επικεντρώνεται στον επηρεασμό του τρόπου σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς των άλλων. Είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που αναπτύσσεται στους πάσης φύσεως εκπαιδευτικούς Οργανισμούς και επιδιώκει την πραγματοποίηση των σκοπών της εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και υλικών, μέσα από λειτουργίες όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος (Σαϊτης, 2000). Ο Cuban αναφέρει σχετικά με την προσπάθεια προσδιορισμού της έννοιας της σχολικής ηγεσίας ότι: «υπάρχουν περισσότεροι από 350 ορισμοί της ηγεσίας, αλλά δεν υπάρχει σαφής και κατηγορηματική κατανόηση ως προς το τι διακρίνει τους ηγέτες από τους μη ηγέτες». (Cuban, 1988: 190). Οι Hallinger και Heck (2011), θεωρούν την ηγεσία ως έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες σχολικής επιτυχίας ενώ οι διευθυντές κατέχουν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία και την διατήρηση της βελτίωσης του σχολείου καθώς και στην επίτευξη των στόχων του. Στα πλαίσια του αποτελεσματικού σχολείου η σχολική ηγεσία μπορεί να επιδράσει με πολλούς

διαφορετικούς τρόπους και να επηρεάσει την αποτελεσματική λειτουργία του. (Early & Weindling, 2004, Gold & Evans, 1998). Επιπλέον, αξίζει να τονιστεί ότι οι περισσότεροι από τους μελετητές τείνουν να συμφωνήσουν στο γεγονός ότι η έννοια της ηγεσίας εμπεριέχει άμεσα μία διαδικασία επιρροής. Χαρακτηριστική είναι η άποψη του Cuban ότι: «η ηγεσία αναφέρεται σε ανθρώπους που δαμάζουν τα κίνητρα και τις δράσεις των άλλων για την επίτευξη ορισμένων στόχων: άρα συνεπάγεται λήψη πρωτοβουλιών και κινδύνων». (Cuban, 1988: 193) Αν και ο συγκεκριμένος ορισμός καθιστά σαφές ότι η ηγεσία είναι μία διαδικασία επιρροής, η οποία κρίνεται αναγκαία με στόχο την επίτευξη κάποιων συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, εντούτοις η έννοια της επιρροής αυτής δεν προσδιορίζεται με ακρίβεια και παραμένει ασαφής, από τη στιγμή που δεν δηλώνονται ευθέως οι κινήσεις, οι στόχοι, τα κίνητρα, τα οποία πρέπει να εξετάσουμε μέσω της συγκεκριμένης διαδικασίας. Κάποιοι μελετητές έχουν διατυπώσει την άποψη ότι ένας από τους βασικούς ρόλους κάθε πετυχημένου ηγέτη είναι να κατορθώσει να συσπειρώσει το ανθρώπινο δυναμικό που έχει κάτω από τον έλεγχό του γύρω από συγκεκριμένες αρχές και αξίες. Αυτές θα μπορούσαν συνοπτικά να αποτυπωθούν ως εξής:

- ✓ Ο βασικός ρόλος του σχολείου είναι η προώθηση της διαδικασίας της μάθησης και όλοι όσοι εμπλέκονται στην κοινότητα είναι μαθητευόμενοι.
- ✓ Κάθε άτομο εντός της σχολικής κοινότητας αποτελεί μία ξεχωριστή προσωπικότητα και ως τέτοια πρέπει να αντιμετωπίζεται.
- ✓ Το σχολείο μέσα από την ύπαρξή του ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και των τοπικών κοινωνιών.

Το ίδιο διαδεδομένη όμως είναι και η άποψη που διαμορφώθηκε με την πάροδο των ετών, ότι η σχολική ηγεσία είναι κάτι το οποίο είναι δυνατόν να διδαχθεί και επομένως μπορεί κάποιος να μάθει τον τρόπο ορθής διοίκηση ενός σχολείου. (Fauske, 2002, Hansson & Gamage, 2005). Ο Silva (2016) θεωρεί ότι η ηγεσία είναι «μια διαδικασία και δεν είναι απλά ένα ατομικό προσόν, χαρακτηρίζεται από αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας και τον ηγέτη και μεταβάλλεται ανάλογα με το περιβάλλον». Η ηγεσία στον χώρο της εκπαίδευσης μέσα από την αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης, παρακινεί και τους εκπαιδευτικούς να καταβάλλουν κάθε προσπάθεια για την πραγματοποίηση του στόχων του σχολείου. Τρεις είναι οι στρατηγικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας σύμφωνα με τον Southworth (2002) που ακολουθεί ο Δ/ντης και είναι οι εξής: α) να παρέχει πρότυπα β) να παρακολουθεί την

πορεία της σχολικής μονάδας και γ) να ανταλλάσσει απόψεις για επαγγελματικά θέματα με το υπόλοιπο προσωπικό της μονάδας. Έτσι, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η σχολική ηγεσία ορίζεται ως η διαδικασία επιρροής με απώτερο σκοπό την επιτυχή πραγματοποίηση κάποιων στόχων και την μετουσίωση του όποιου οράματος έχουν οι "ηγέτες" για το σχολείο όπου προΐστανται σε αυτή πραγματικότητα. Εντός αυτών των πλαισίων, μεριμνούν στο να γνωστοποιήσουν το όραμά τους και στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές κ.τ.λ.) και να τα παροτρύνουν για την ανάληψη δράσεων που θα τους φέρνουν σταδιακά ολοένα και πιο κοντά στον επιθυμητό στόχο. (Bush & Glover, 2003).

2.8. Τύποι εκπαιδευτικής ηγεσίας

Στα πλαίσια της ηγεσίας έχουν αναπτυχθεί και διαφορές αντιλήψεις, οι οποίες, αν και σε ένα αρχικό στάδιο επισημαίνουν τη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζει ένας ηγέτης για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, εντούτοις υποστηρίζουν ότι η αποτελεσματικότητα δεν σχετίζεται τόσο με τις πρακτικές που εφαρμόζει ένας ηγέτης, αλλά κυρίως αφορά τον τύπο ηγεσίας που αυτός υιοθετεί. Ανάλογα λοιπόν με το τι απαιτεί κάθε φορά η περίπτωση θα μπορούσαμε να διακρίνουμε έξι βασικές κατηγορίες:

- i. Τον αυταρχικό,
- ii. Τον αυθεντικό,
- iii. Τον καθοδηγητικό,
- iv. Τον δημοκρατικό,
- v. Τον ανθρωπιστικό, και
- vi. Τον αποφασιστικό.

Έχει παρατηρηθεί ότι στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, οι διευθυντές τις περισσότερες φορές συχνά παραμερίζουν τους υπόλοιπους τρόπους ηγεσίας, δίνοντας εμφανή προτεραιότητα στο δημοκρατικό. Παρόλα αυτά, πρέπει να τονιστεί ότι οι χαρισματικοί ηγέτες που βρίσκονται σε διευθυντικές θέσεις κάνουν χρήση περισσότερων του ενός τρόπου ηγεσίας. Συχνά, εφαρμόζουν ένα συνδυασμό μεταξύ του αυθεντικού, του καθοδηγητικού και του δημοκρατικού. Από αυτό, συμπεραίνεται ότι η δυνατότητα των διευθυντών - ηγετών να είναι σε θέση να εφαρμόζουν διαφορετικούς τρόπους ηγεσίας και να διαθέτουν ένα μεγάλο φάσμα διαφορετικών

συμπεριφορών ανάλογα με τις περιστάσεις, είναι καθοριστικής σημασίας προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί και να επιτύχουν τους στόχους τους. (Hay Group, 2008).

2.9. Ο Διευθυντής ως Ηγέτης της Σχολικής Μονάδας

Η αποτελεσματικότητα των σχολείων εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά που διέπουν τον αποτελεσματικό διευθυντή – ηγέτη με άμεσο αποτέλεσμα να ασκεί με επιτυχία τον ηγετικό του ρόλο (Σαϊτής, 2008). Ο πολυδιάστατος ρόλος του διευθυντή – ηγέτη τον καθιστά έναν αποτελεσματικό ηγέτη αφού έχει όραμα με κοινούς στόχους και κοινές αξίες, αναφορικά με τη λειτουργία του σχολείου, οργανώνει και συντονίζει καταστάσεις, δίνει κίνητρα στο προσωπικό και τους εμπλέκει στη διαχείριση του σχολείου, ενώ συντονίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και διαμορφώνει ένα ευνοϊκό εργασιακό περιβάλλον.

Ένας από τους πιο βασικούς παράγοντες προκειμένου μία σχολική μονάδα να λειτουργεί αποτελεσματικά, μεθοδικά και με επιτυχία είναι η ποιότητα της ηγεσίας της συγκεκριμένης μονάδας και είναι σαφές ότι η όποια αποτελεσματικότητα, βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα χαρακτηριστικά και τις δεξιότητες που έχει ο διευθυντής - ηγέτης. Αυτά είναι που σε τελευταία ανάλυση δίνουν στο έργο του θετικό ή αρνητικό πρόσημο. Στα πλαίσια αυτά, ο διευθυντής πρέπει να είναι δραστήριος, να έχει επίγνωση της ευθύνης του και του καθήκοντος που πρέπει να επιτελέσει, να διαθέτει μεγάλη αυτοπεποίθηση και να ασχολείται επισταμένως με την προσπάθεια εκπλήρωσης των στόχων που ο ίδιος έχει θέσει, αφιερώνοντας σε αυτήν την προσπάθεια αρκετό από το χρόνο που διαθέτει. (Σαϊτής, 2002, Πασιαρδής, 2004).

Η ορθή διοίκηση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την καλή επικοινωνία, και την καλλιέργεια πνεύματος αρραγούς συνεργασίας ανάμεσα στο διδακτικό προσωπικό και το διευθυντή. Ο διευθυντής - ηγέτης θα πρέπει εξ αρχής να έχει φροντίσει προκειμένου να διοχετεύσει πλήρεις, συγκεκριμένες και σαφείς οδηγίες, είτε σε γραπτό είτε σε προφορικό επίπεδο, προκειμένου να είναι όλοι σε θέση να γνωρίζουν τις προσδοκίες που έχει ο ίδιος και το πώς ακριβώς πρέπει να εκτελούν τα καθήκοντά τους, ώστε να μην υπάρξουν μελλοντικά προβλήματα που ενδεχομένως θα λειτουργήσουν ανασχετικά στις αλλαγές που θέλει να επιφέρει.

Αυτή η καλλιέργεια ενός πνεύματος καλής συνεργασίας θα έχει ως αποτέλεσμα οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν περισσότερο ικανοποιημένοι από τον εαυτό τους, θα

αποκτήσουν την αίσθηση ότι το έργο τους δεν περνάει απαρατήρητο, με αποτέλεσμα να γίνονται ολοένα και πιο αποδοτικοί κατά την ώρα της διδασκαλίας εντός της σχολικής αίθουσας. (Edgersson & Kritsonis, 2006). Για την αντιμετώπιση των διαφόρων ζητημάτων θα πρέπει τόσο ο διευθυντής όσο και οι εκπαιδευτικοί να βρίσκονται σε απόλυτη συνεννόηση προκειμένου να χαράξουν και να εφαρμόσουν μία κοινή πολιτική αντιμετώπισης των αναδυόμενων προβλημάτων. Στην πράξη αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί ως μία διαρκής προσπάθεια από την πλευρά του διευθυντή να παράζει κάθε δυνατή υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς είτε αυτή είναι υλική είτε ηθική, αντί να επικεντρώνεται διαρκώς στη χάραξη μιας νέα κατεύθυνσης για το σχολείο που διευθύνει. (Sergiovanni, 1992). Θα ήταν σωστό λοιπόν να ειπωθεί πως ο διευθυντής του κάθε σχολείου πρέπει να λειτουργεί με βάση τις προσωπικές του πεποιθήσεις, το όραμά του, παίρνοντας όμως σοβαρά υπόψη του ότι θα πρέπει πάντα η όποια απόφαση του να συμβαδίζει και με το γενικότερο περιβάλλον που επικρατεί εντός του σχολείου. (Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Ο σημερινός ρόλος του διευθυντή απαιτεί να συνδυάζει και το ρόλο του Μάνατζερ και αυτό του ηγέτη (Κουτούζης, 1999), και ταυτόχρονα να είναι καινοτόμος, δημιουργικός, να βοηθά και να αναπτύσσει ένα καλό εκπαιδευτικό κλίμα που θα οδηγήσει στην αποτελεσματικότερη και ποιοτικότερη παροχή παιδείας (Μαυρογιώργος, 2009).

2.10. Ο Ρόλος και τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή

Στις σύγχρονες πολιτικές εκπαίδευσης που επικρατούν τα τελευταία χρόνια ο ρόλος του Διευθυντή της σχολικής μονάδας αναβαθμίζεται, καθώς αυτός πλέον θεωρείται ο μοχλός για την αποτελεσματική λειτουργία της, ενώ σημαντική είναι επίσης η θέση του Διευθυντή και στα σύγχρονα μοντέλα σχολικού προγραμματισμού τα οποία προσπαθούν να καλύψουν το πρόβλημα της ρευστότητας του περιβάλλοντος του σχολικού οργανισμού και της αδυναμίας πρόβλεψης και διαχείρισης των παραμέτρων του (Αργυροπούλου, 2015). Ο αποτελεσματικός Διευθυντής έχει μπροστά του την πρόκληση να δημιουργήσει εκείνη την κουλτούρα ποιότητας η οποία διεισδύει ακόμη και στα μικρότερα στοιχεία, τις διαδικασίες και τα συστήματα του εκπαιδευτικού οργανισμού που προΐσταται. Είναι κοινή εμπειρία ότι, κάτω από το ίδιο σύνολο κανόνων και κανονισμών, με την ίδια ομάδα διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού, καθώς και με τους ίδιους μαθητές μια σχολική μονάδα μπορεί είτε να εκφυλιστεί ή να

διατηρήσει το ισχύον καθεστώς, είτε να πετύχει σημαντικές διακρίσεις μετά από μια αλλαγή του Διευθυντή της (Mukhopadhyay, 2005).

Το πιο σημαντικό στοιχείο κατά την άσκηση της ηγεσίας είναι ο ρόλος που έχει ο διευθυντής ως προς τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να επιδράσει στη συμπεριφορά των υπολοίπων μελών της σχολικής κοινότητας, ώστε να δείξουν επαγγελματισμό, προθυμία και αυτοθυσία κατά την εκπλήρωση των καθηκόντων τους. Ο ρόλος του διευθυντή εντός της σχολικής μονάδας έχει βαρύνουσα σημασία τόσο εξαιτίας της θέσης υψηλής ευθύνης που κατέχει εντός της εκπαιδευτικής ιεραρχίας όσο και εξαιτίας των αρμοδιοτήτων που απορρέουν από αυτόν. (Σαϊτής, 2014). Ο ρόλος του σε καμία περίπτωση δεν είναι μονοδιάστατος, αλλά θα πρέπει να εξετάζεται μέσα από τις πολλές διαφορετικές πτυχές του, αφού ο ίδιος οφείλει να είναι ένας παράγοντας συνεκτικός για τα μέλη της σχολικής κοινότητας, έχοντας πλήρη επίγνωση ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαθέτει, ο τρόπος που συμπεριφέρεται στους άλλους, μπορούν να επιδράσουν σε σημαντικό βαθμό στις λειτουργίες που λαμβάνουν χώρα καθημερινά εντός της σχολικής μονάδας. Επομένως, ο διευθυντής ως πρόσωπο και ως ρόλος θα πρέπει να μπορεί να υιοθετεί διαφορετικές συμπεριφορές και στάσεις, ώστε να έχει τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται επιτυχώς σε διαφορετικές καταστάσεις που θα κληθεί να αντιμετωπίσει. (Smith & Piele, 2006). Γενικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο ρόλος του διευθυντή συνοψίζεται σε πέντε βασικούς άξονες:

Σωστή διαχείριση των διαδικασιών και ορθή αντιμετώπιση των ανθρώπων, με στόχο τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου.

Να επιδιώξει τη δημιουργία εντός του σχολείου ενός κλίματος φιλικού, δημοκρατικού που θα ευνοεί τη συνεργασία μεταξύ του ίδιου και των υπολοίπων εκπαιδευτικών. Μόνο μέσα από τη συλλογική προσπάθεια θα μπορέσει να υλοποιήσει και ο ίδιος τους στόχους που έχει θέσει για το σχολείο.

Βελτίωση των επικρατουσών συνθηκών (π.χ. υλικοτεχνικές υποδομές). Έτσι και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να ασκήσουν τα καθήκοντά τους καλύτερα και θα είναι σε θέση να αποδώσουν περισσότερο.

Μετάδοση του οράματος που ο ίδιος έχει για το σχολείο και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς αλλά και τους μαθητές. Όλοι θα πρέπει να κατανοήσουν, ο καθένας από τη μεριά του, ότι μόνο μέσα από συλλογική προσπάθεια θα μπορέσουν να επιτύχουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα.

Ισότιμη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών και σωστός διαμοιρασμός ευθυνών. Ο καθένας θα πρέπει να αναλάβει τις ευθύνες που του αντιστοιχούν και όλοι μαζί να προσπαθήσουν για το καλύτερο δυνατό. (Wallace, 2013).

Τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διαθέτει ο κάθε διευθυντής - ηγέτης προκειμένου να είναι σε θέση να αναπτύξει σταθερές σχέσεις εμπιστοσύνης με το υπόλοιπο εκπαιδευτικό προσωπικό και να εξασφαλίσει τη συνεργασία και την υποστήριξή τους στο έργο του είναι τα εξής:

Προσωπικό ενδιαφέρον: Ο διευθυντής θα πρέπει από την αρχή να δείξει με έμπρακτο τρόπο τον ενδιαφέρον του για τους εκπαιδευτικούς, τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας τους, αλλά και για τους μαθητές.

Ακεραιότητα: Ο διευθυντής θα πρέπει να διαθέτει ηθικές αρχές και αξίες, να είναι ειλικρινής και δίκαιος, προκειμένου να αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς. Ο ίδιος, εξαιτίας της θέσης του, έχει και τον κύριο όγκο της ευθύνης την καλλιέργεια ενός Πνεύματος εμπιστοσύνης από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων: Ο διευθυντής οφείλει να είναι δημοκρατικός την άποψη των εκπαιδευτικών στηριζόμενος Και στη δική τους εμπειρία προτού ηλικία σου το αποφασίσσεις. Σε αυτά τα πλαίσια θα πρέπει να επιδεικνύει ανεκτικότητα στις διαφορετικές απόψεις που μπορεί Να εκφράζονται κατά καιρούς η δυνατότητα να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διατυπώνουν τους προβληματισμούς και τις διαφωνίες τους χωρίς να αισθάνονται φόβο ότι αυτό θα επηρεάσει τη σχέση τους με το διευθυντή είναι πολύ σημαντική.

Να είναι προσιτός: ο διευθυντής θα πρέπει να είναι εύκολα προσβάσιμος στους υφιστάμενους του να τους παροτρύνει. Να συζητούν μαζί του κάθε πρόβλημα που μπορεί να τους απασχολεί και να τους προτείνει λύσεις.

Υποστήριξη νέων και μεθόδων: Ο διευθυντής θα πρέπει να είναι ανοιχτός σε απόψεις και συζητήσεις θα πρέπει να αφήνει χώρο στους εκπαιδευτικούς να πειραματιστούν να δοκιμάσουν την εφαρμογή νέων τεχνολογιών να υιοθετήσουν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των μαθητών και να τους δημιουργήσει την αίσθηση ότι ακόμα και αν κάνουν λάθη θα είναι ευκαιρία να μάθουν από αυτά ώστε να βελτιωθούν μελλοντικά.

Έγκαιρη εξασφάλιση υλικών πόρων: Είναι αναμφισβήτητο ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό αισθάνεται περισσότερη εμπιστοσύνη απέναντι στο διευθυντή, όταν νιώθει σίγουρο ότι αυτός καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να εξασφαλίσει

εγκαίρως τα βιβλία, να προμηθευτεί ή να ανανεώσει τα διδακτικά μέσα (πίνακες, προτζέκτορες κ.τ.λ.), να προμηθευτεί την αναγκαία γραφική ύλη. (Brewster & Railsback, 2003).

Βέβαια στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι ακόμα και αν ο διευθυντής διαθέτει όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, η δυνατότητα συνεργασίας συχνά δεν είναι ιδιαίτερα εύκολο να επιτευχθεί. Τα καθημερινά προβλήματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αλλά και πολλοί άλλοι διαφορετικοί παράγοντες, μπορεί να επιφέρουν εμπόδια στην οικοδόμηση των άριστων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ διευθυντών και εκπαιδευτικού προσωπικού. Για αυτό το λόγο, ο διευθυντής οφείλει, αφού μελετήσει τις πρακτικές που ήδη ακολουθούνται στη μονάδα του, να αναζητήσει νέες λύσεις, δημιουργώντας την αίσθηση ότι μόνο με τη συνεργασία και τη σκληρή δουλειά θα μπορέσει η κατάσταση εντός του σχολείου να βελτιωθεί, κάτι που ταυτόχρονα βέβαια θα σημάνει και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητα, αφού ένας διευθυντής θα πρέπει να έχει την ικανότητα συνεργασίας με πολλά ετερόκλητα άτομα που είναι φορείς διαφορετικών πεποιθήσεων, αντιλήψεων, εμπειριών.

Παρά το γεγονός ότι θα πρέπει να είναι ανοιχτός στο να ακούει νέες προτάσεις, θα πρέπει ταυτόχρονα να είναι σε θέση να τις κρίνει με ορθολογικό τρόπο και να μην δείχνει σημάδια υποχωρητικότητας, αναγκαζόμενος κάθε φορά να συναινεί εν ονόματι της καλής συνεργασίας. (Fullan & Hargreaves, 1996). Παράλληλα, οι Day και συνεργάτες (2011) αναφέρουν ότι, τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ο ηγέτης ώστε να θεωρείται επιτυχημένος, περιορίζονται κυρίως, στο ρίσκο που πρέπει να λαμβάνει σχετικά με τα εκπαιδευτικά ζητήματα, στο να είναι αισιόδοξος καθώς επίσης και να προσανατολίζεται σε ηθικούς στόχους και να προσαρμόζεται συναισθηματικά. Επιπλέον, η ηγεσία που ασκεί ο Δ/ντης – ηγέτης σχετίζεται άμεσα με το πόσο καλά γνωρίζει το ίδιο το άτομο τον εαυτό του, καθώς και το πώς-πόσο μπορεί να τον διαχειριστεί. Οι ικανότητες επομένως που οφείλει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης είναι η επαγγελματική ικανότητα, η ικανότητα συνεργασίας και η αντιληπτική ικανότητα.

2.11. Σχολική ηγεσία εκπαιδευτικό προσωπικό και μαθητές

Οι επιτυχημένοι ηγέτες αναπτύσσουν ένα όραμα για τα σχολεία τους με βάση τις προσωπικές και επαγγελματικές τους αξίες. Ως αποτελεσματικός ηγέτης θα μπορούσε να θεωρηθεί εκείνος που είναι σε θέση να μεταδώσει το όραμα που έχει σχετικά με την αποστολή της μονάδας που διευθύνει στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αυτά μπορεί να αφορούν όχι μόνο το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές - μαθήτριες, αλλά ακόμα και τους γονείς των μαθητών. Ιδιαίτερη σημαντική είναι η συμπεριφορά του διευθυντή του σχολείου, ή ακριβέστερα ο τρόπος επικοινωνίας του με το διδακτικό προσωπικό, τους μαθητές και τους γονείς, αφού αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα, ο οποίος συντελεί στην διαμόρφωση ενός θετικού ή ενός αρνητικού για την σχολική μάθηση κλίματος (Πασιαρδής, 2004; Σαΐτη & Σαΐτης, 2012). Το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στον διευθυντή και στο διδακτικό προσωπικό, καθώς και ένα καλό κλίμα επικοινωνίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το σύνολο των μαθητών βοηθάει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και μέσα από την συνεργασία και την ομαδικότητα, αντιμετωπίζει τα όποια ζητήματα και προβλήματα ανακύπτουν στο σχολείο. Ο διευθυντής είναι απαραίτητο να επιδιώκει σε κάθε περίπτωση να αναπτύσσει τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους άλλους συναδέλφους του εκπαιδευτικούς, ώστε και αυτοί από τη μεριά τους να τον εμπιστευτούν και να του παρέχουν κάθε δυνατή υποστήριξη στην εκτέλεση των καθηκόντων του. Άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί κατά καιρούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα μιας σχολικής μονάδας εμφανίζουν ως κοινό παρονομαστή το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει ο ίδιος ο διευθυντής, εντούτοις δεν κατέληξαν σε ένα ασφαλές συμπέρασμα ως προς την ύπαρξη άμεσης συσχέτισης μεταξύ της σχολικής ηγεσίας και της επίδοσης των μαθητών (Hallinger & Heck, 1998) αναγνωρίζοντας όμως την επίδραση του διευθυντή και την επιρροή του στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Είναι βέβαιο πάντως, ότι η σωστή συνεργασία μεταξύ τους μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο και να επιδράσει στη βελτίωση ή όχι της επίδοσης των μαθητών. (Wheelan & Kesselring, 2005).

2.12. Καθηκοντολόγιο Διευθυντών

Στη χώρα μας, τα καθήκοντα ενός σχολικού διευθυντή αναγράφονται με σαφήνεια στην υπ. αριθμ. 105657/2002 υπουργική απόφαση. Σύμφωνα με αυτήν, ο εκάστοτε διευθυντής μιας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της οργανωτικής ιεραρχίας εντός του σχολείου, ενώ πέρα από την εκτέλεση των διοικητικών καθηκόντων, θεωρείται παράλληλα παιδαγωγικός και επιστημονικός υπεύθυνος εντός αυτού. Έτσι, στα καθήκοντά του μπορούν να συμπεριληφθούν:

- ✓ Η παροχή κάθε δυνατής υποστήριξης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να επιτελέσουν με επιτυχία το έργο τους. Ο ίδιος οφείλει με τον τρόπο και τη συμπεριφορά του να αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση, πηγή έμπνευσης για τους υπόλοιπους συναδέλφους, να είναι υποστηρικτικός και να καθοδηγεί με ορθό τρόπο τους νεότερους.
- ✓ Βάζει υψηλούς στόχους, μοιράζεται το όραμα του και επιδιώκει με κάθε τρόπο να εξασφαλίσει όλες τις αναγκαίες προϋποθέσεις προκειμένου να υλοποιηθούν οι στόχοι που έχει θέσει.
- ✓ Έχει το ρόλο του επόπτη ως προς την εκτέλεση των καθηκόντων των υπόλοιπων συναδέλφων, ενώ είναι υπεύθυνος για το συντονισμό των ενεργειών και των δράσεων του σχολείου.
- ✓ Παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς να επιμορφώνονται διαρκώς πάνω σε θέματα που σχετίζονται με το αντικείμενο της εργασίας τους (παιδαγωγικά, επιστημονικά κ.τ.λ.) (ΦΕΚ 1340,τ.Β')

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Ορισμός της Αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy)

Η αυτοαποτελεσματικότητα ως ψυχολογική έννοια στη σχετική βιβλιογραφία εμφανίζεται συνήθως ως “αντιληπτή αυτοαποτελεσματικότητα” (perceived self-efficacy), με άλλα λόγια “αντίληψη για την αποτελεσματικότητα του ίδιου του ατόμου” ή ως “πεποιθήσεις για την αυτοαποτελεσματικότητα” (self-efficacy beliefs). Η θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy) σαν έννοια μαζί με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη συνιστούν την «αυτοεικόνα» του ατόμου στα πλαίσια της οποίας συντελείται μια αναφορά σχετικά με τις προσδοκίες του ατόμου για το βαθμό προσαρμογής του κατά την πραγματοποίηση συγκεκριμένων επιδιώξεων (Δερμιτζάκη, 2002).

Η αυτοαποτελεσματικότητα επομένως εμπεριέχει το στοιχείο της ατομικής αντίληψης και το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει και να καθορίσει τα γεγονότα μέσα από τις ενέργειες του, κατά πόσο δηλαδή ένα επιθυμητό αποτέλεσμα εμπίπτει στα όρια άσκησης ελέγχου από το άτομο (Fives, 2003: 5). Έτσι τα άτομα που νιώθουν μεγάλη σιγουριά για τις ικανότητές τους αντιμετωπίζουν τις δύσκολες καταστάσεις ως προκλήσεις που πρέπει να ξεπεραστούν και όχι ως απειλές που πρέπει να αποφεύγονται (Bandura, 1994). Η θεωρητική βάση της αυτοαποτελεσματικότητας εντοπίζεται στην κοινωνιογνωστική θεωρία του Καναδοαμερικανού ψυχολόγου Albert Bandura (social cognitive learning theory). Ο Bandura ήταν αυτός που έβαλε τα θεμέλια για την διαμόρφωση του θεωρητικού πλαισίου για την αυτοαποτελεσματικότητα και την όρισε ως την πίστη στις ικανότητες του ατόμου να οργανώσει και να εκτελέσει την πορεία των δράσεων που απαιτούνται για την παραγωγή επιτευγμάτων (Bandura, 1977), αλλά και την υποκειμενική κρίση του ατόμου, όσον αφορά την ικανότητά του να αναλάβει και να ολοκληρώσει μια σειρά ενεργειών που θα αποδειχθεί αποτελεσματική στο μέλλον σε μια συγκεκριμένη κατάσταση (Bandura, 1986). Η έννοια λοιπόν της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρεται στις πεποιθήσεις που έχει το άτομο ως προς το κατά πόσο θα μπορέσει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις κάποιου συγκεκριμένου ρόλου ή σε ποιο βαθμό θα φέρει εις πέρας με επιτυχία κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα ενώ επηρεάζει τις προθέσεις, τις ατομικές επιλογές, την παρακίνηση, τις ενέργειες, την προσήλωση και την απόδοση (Weber, Weber, Sleeper & Schneider, 2004). Κάθε άτομο έχει

διαφορετικό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας που προέρχεται από προηγούμενες εμπειρίες προσωπικών ικανοτήτων και κοινωνικής υποστήριξης. Η ισχυρή αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας διευκολύνει τις επιδόσεις σε διάφορες ενέργειες, όπως είναι η διαδικασία λήψης αποφάσεων, η ακαδημαϊκή επίδοση και η επαγγελματική ανάπτυξη (Schwarzer και Hallum, 2008) ενώ αποδίδουν τόσο την επιτυχία όσο και την αποτυχία τους σε συγκεκριμένους και μετρήσιμους παράγοντες, όπως είναι η έλλειψη προσπάθειας. Έτσι λοιπόν η αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου μπορεί να ασκήσει σημαντική επίδραση στη στοχοθεσία του συγκεκριμένου ατόμου, στον τρόπο συμπεριφοράς του, αλλά και στον τρόπο που ενεργεί στις διάφορες περιστάσεις, λαμβάνοντας αντίστοιχες αποφάσεις, ενώ παράλληλα δύναται να καθορίσει ως ένα βαθμό και την καταβάλλουσα προσπάθεια, καθώς και την επιδεικνυόμενη επιμονή του ατόμου, αναφορικά με την επίτευξη των στόχων του (Pajares, 2002· Schunk, 1989). Ορίζοντας λοιπόν την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας μπορούμε να πούμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σε ένα άτομο δεν υποδηλώνει τις πραγματικές ικανότητές του, αλλά το βαθμό της πίστης του ατόμου στις ικανότητές του και σχετίζεται με τον βαθμό δυσκολίας μιας δραστηριότητας που μπορεί να επιτύχει (Γαλάνη, 2010).

3.2. Χαρακτηριστικά της αυτοαποτελεσματικότητας

Όπως αναφέραμε και πιο πάνω η θεωρητική βάση της αυτοαποτελεσματικότητας εντοπίζεται στην κοινωνιογνωστική θεωρία του Καναδοαμερικανού ψυχολόγου Albert Bandura (social cognitive learning theory) (1986). Ο όρος Κοινωνιογνωστική δηλώνει τους κοινωνικούς και γνωστικούς παράγοντες που συνδιαμορφώνουν τη συμπεριφορά του ατόμου και καθορίζει τα κίνητρα, τα συναισθήματα και τις πράξεις. (Pajares, 1996; Γαλάνη, 2010). Η Θεωρία αυτή της Μάθησης δίνει έμφαση στον τριαδικό αμοιβαίο προσδιορισμό της αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων, των συμπεριφορών και του περιβάλλοντός τους. Συγκεκριμένα, η λειτουργία αυτή εμφανίζεται ως μια δυναμική αλληλεπίδραση τριών παραγόντων:

- ✓ των εσωτερικών ενδοπροσωπικών παραγόντων (γνωστικοί, συναισθηματικοί και βιολογικοί παράγοντες),
- ✓ της έκδηλης πραξιακής συμπεριφοράς και
- ✓ των περιβαλλοντικών επιρροών.

Είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί η ύπαρξη δύο διακριτών, ανεξάρτητων μεταξύ τους διαστάσεων στη θεωρία του Bandura: από τη μία πλευρά βρίσκεται η αυτοαποτελεσματικότητα και από την άλλη η έννοια του προσδόκιμου της έκβασης ή του προσδοκώμενου αποτελέσματος (Henson, 2002: 139). Η Κοινωνιογνωστική Θεωρία Μάθησης εισάγει την ιδέα ότι η αντίληψη ή οι πεποιθήσεις της αποτελεσματικότητας επηρεάζονται από τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι και αποτελούν τις τέσσερις βασικές πηγές αποτελεσματικότητας (Bandura, 1994, 1997 · Δήμου, 2002· Καλαντζή – Αζίζι, 2002· Κολιάδης, 1997). Οι πηγές αποτελεσματικότητας είναι οι εξής:

- ✓ Προηγούμενες εμπειρίες και προσωπικά επιτεύγματα - Προσωπικές εμπειρίες
- ✓ Υποκατάστατες εμπειρίες μέσω της παρατήρησης μοντέλων - Εμπειρίες μέσω προτύπου
- ✓ Λεκτική πειθώ και κοινωνικές επιρροές - Κοινωνική πειθώ
- ✓ Σωματική και συναισθηματική κατάσταση που βιώνει το άτομο (φυσιολογική διέγερση) - Σωματική και συναισθηματική διέγερση

Η αυτοαποτελεσματικότητα σύμφωνα με τους (Cherian, Jacob & Jacob, Jolly 2013) έχει τρεις διαστάσεις:

- ✓ το μέγεθος,
- ✓ τη δύναμη και
- ✓ την γενικότητα.

Το μέγεθος υποδηλώνει το επίπεδο δυσκολίας που θεωρείται ότι έχει η εργασία. Η δύναμη αναφέρεται στην πεποίθηση σε σχέση με την ολοκλήρωση της εργασίας. Και τέλος, υπάρχει η γενικότητα. Η γενικότητα αναφέρεται στο βαθμό της προσδοκίας στις διάφορες καταστάσεις. Υπάρχουν τρεις τρόποι που η αυτοαποτελεσματικότητα μας εξηγεί τον τρόπο που μαθαίνουμε και ενεργούμε. Η πρώτη επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των στόχων που επιλέγουν οι εργαζόμενοι. Σε έρευνα των Chaudhary, Rangnekar, Mukesh, (2012) φαίνεται ότι οι εργαζόμενοι δεν μαθαίνουν μόνο αλλά και αποδίδουν ανάλογα με το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Για παράδειγμα, οι εργαζόμενοι με χαμηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας είναι πιθανότερο να θέσουν χαμηλούς στόχους, ενώ οι εργαζόμενοι με υψηλό αίσθημα αυτό-αποτελεσματικότητας θέτουν υψηλούς στόχους

Δεύτερον, η αυτοαποτελεσματικότητα επηρεάζει το επίπεδο της προσπάθειας που ασκείται για την επίτευξη ενός στόχου. Για παράδειγμα, οι εργαζόμενοι με υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας γενικά εργάζονται σκληρότερα για να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους, ενώ αυτοί με χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, επειδή η πεποίθησή τους είναι μικρότερη, ασκούν λιγότερη προσπάθεια για την επίτευξη του ίδιου αποτελέσματος (Chaudhary., Rangnekar,& Mukesh, 2012). Η τρίτη εξήγηση έχει να κάνει με την επιμονή. Αυτό εξηγείται μέσω της εκπλήρωσης νέων εργασιών. Επειδή τα άτομα που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν πιο πολύ αυτοπεποίθηση, είναι πιο πρόθυμοι να μάθουν και να εκτελέσουν νέες εργασίες. Αντίθετα, οι εργαζόμενοι με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα θα αποφύγουν ή πιθανότερο να τα παρατήσουν όταν οι καταστάσεις γίνουν πιο απαιτητικές.

Σύμφωνα επίσης με τους Wang, Hall και Rahimi (2015), τα άτομα εκείνα τα οποία χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας τείνουν:

- ✓ να επιλέγουν στόχους οι οποίοι είναι πιο δύσκολο να επιτευχθούν,
- ✓ να αξιολογούν όλα τα δυνατά ενδεχόμενα κατά τη διάρκεια της επίτευξης των στόχων τους,
- ✓ να επιδεικνύουν επιμονή,
- ✓ να έχουν κατάλληλες και ρεαλιστικές προσδοκίες,
- ✓ να μπορούν να ελέγχουν και διαχειρίζονται την επιτυχία, αλλά και την αποτυχία,
- ✓ να βιώνουν χαμηλότερες αρνητικές επιπτώσεις,
- ✓ να διαθέτουν αυξημένη προσαρμοστικότητα ως προς τις απαιτήσεις του επαγγελματικού τους περιβάλλοντος.

Σε αντίθεση, τα άτομα τα οποία διαθέτουν χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, έχουν διαφορετική συναισθηματική κατάσταση καθώς και διαφορετικό τρόπο σκέψης από τα άτομα τα οποία πιστεύουν στις ικανότητές τους και στην αποτελεσματικότητά τους. Η χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα, υπονομεύει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επιτυχία των μαθητών τους, με αποτέλεσμα τη μειωμένη προσπάθεια, την εγκατάλειψη διδακτικών στρατηγικών και την αβασάνιστη παραίτηση (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007). Σύμφωνα με τον Bandura (1997) τα άτομα τα οποία διαθέτουν χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας, ενδέχεται να πάσχουν από:

- ✓ χαμηλή αυτοεκτίμηση,
- ✓ κατάθλιψη,
- ✓ υψηλά επίπεδα άγχους,
- ✓ δυνατή αίσθηση ανεπάρκειας,
- ✓ έντονη και συνεχή κόπωση,
- ✓ περισσότερα συμπτώματα ασθένειας,
- ✓ αδυναμία λήψης ποιοτικών και αποτελεσματικών αποφάσεων,
- ✓ αρνητική αντίληψη για τις επαγγελματικές τους ικανότητες.

Οι Gushue et al. (2006) και Zimmerman (2000), θεωρούν ότι τα άτομα που έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας:

- ✓ Αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες ως απειλές.
- ✓ Έχουν χαμηλούς στόχους.
- ✓ Διακρίνονται από απροθυμία για περαιτέρω διερεύνηση.
- ✓ Είναι αναποφάσιστα.
- ✓ Οδηγούνται εύκολα σε παραίτηση.

3.3. Αυτοαποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teachers' self-efficacy ή teachers' sense of efficacy, self-perceptions of teaching competence) έχει συνδεθεί με ένα πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών που αφορούν το σχολικό οργανισμό, τους μαθητές και φυσικά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Evers et al., 2002: 230). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει κατά την άσκηση των καθηκόντων τους να ασχοληθούν με μια ποικιλία μαθησιακών αναγκών καθώς και με απρόσμενα γεγονότα που μπορούν να συμβούν μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας. Είναι δε, καθοριστικός παράγοντας της βελτίωσης και της απόδοσης του ατόμου στον εργασιακό χώρο. Συνδέεται επίσης με τη γενικότερη συμπεριφορά, την απόδοση, τη φιλοδοξία, την αντοχή, τη δημιουργικότητα, και την απροθυμία να χρησιμοποιούν κριτική απέναντι στους άλλους. Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού είναι αφοσιωμένοι στο διδακτικό τους έργο (Tschannen-Moran & Hoy, 2001: 783) και διακρίνονται για την πιο επιτυχημένη αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και της ρευστότητας της σχολικής τάξης (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992: 151). Ο Gibbs ξεχωρίζει τέσσερα είδη

αυτοαποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού (2002), που το καθένα είναι καθοριστικό του τρόπου που ο εκπαιδευτικός διδάσκει, καθώς και της προθυμίας του να επιμένει ακόμη και όταν υπάρχουν δυσκολίες:

- ✓ **τη συμπεριφορική** που είναι η πίστη στην ικανότητα του να εκτελεί συγκεκριμένες πράξεις για την αντιμετώπιση συγκεκριμένων καταστάσεων
- ✓ **τη γνωστική** που είναι η πίστη στην ικανότητα του να ρυθμίζει τη σκέψη των μαθητών του σε συγκεκριμένες καταστάσεις
- ✓ **τη συναισθηματική** που είναι η πίστη στην ικανότητα του να ρυθμίζει τα συναισθήματα των μαθητών του σε συγκεκριμένες καταστάσεις και
- ✓ **την πολιτισμική** όπου είναι η πίστη στην ικανότητα του να εκτελεί συγκεκριμένες πράξεις με πολιτισμικά κατάλληλους τρόπους

Οι κύριες **πηγές διαμόρφωσης** της πεποίθησης της υψηλής αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σύμφωνα με έρευνες των (Bandura, 1997; Tschannen-Moran et al., 1998) είναι:

- ✓ Η διδακτική εμπειρία των ίδιων των εκπαιδευτικών: τα επιτεύγματά τους από τη μέχρι τώρα διδακτική τους πορεία
- ✓ Η διδακτική εμπειρία των συναδέλφων τους: οι εκπαιδευτικοί, μέσω της παρατήρησης των επιτυχιών συναδέλφους τους με παρόμοιες ικανότητες και δεξιότητες, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους για όσα αντίστοιχα μπορούν να καταφέρουν οι ίδιοι.
- ✓ Η κοινωνική και λεκτική πειθώ των εκπαιδευτικών στην εργασία τους: οι εκπαιδευτικοί εισπράττουν θετικά σχόλια από τους μαθητές, τους συναδέλφους και τους προϊσταμένους τους και αυτό έχει ως συνέπεια να επηρεάζεται θετικά η στάση τους για την ολοκλήρωση του εκάστοτε στόχου που θέτουν.

Οι ψυχολογικές και συναισθηματικές εμπειρίες στην εργασία τους: οι εκπαιδευτικοί, όταν ερμηνεύουν και αξιολογούν με θετικό τρόπο τις πρότερες εμπειρίες τους, βιώνουν συναισθήματα επιτυχίας και εμπιστοσύνης στο εαυτό τους, με αποτέλεσμα να ισχυροποιείται η αντίληψη της αυτοαποτελεσματικότητάς τους.

Όπως αναφέρουν οι Tschannen-Moran & Hoy (2007: 944), η αυτοαποτελεσματικότητα καθιστά τους εκπαιδευτικούς προσαρμοστικούς σε μία ενδεχόμενη αποτυχία, αφού ισχυροποιεί τους μηχανισμούς αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων. Και σε άλλες έρευνες φαίνεται η υπεροχή των εκπαιδευτικών με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο

γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, χαρακτηρίζονται από υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας (Ostrosky και Jung, χ.χ.; Chung et al., 2005; Şeker και Alisinanoğlu, 2015) καθώς και στην προώθηση θετικών στάσεων και αντιλήψεων για το σχολείο (Miskel, McDonald, & Bloom, 1983). Η αυτοαποτελεσματικότητα έχει δηλαδή θετική σχέση με τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πέρα από τον τυπικό τους διδακτικό ρόλο, τόσο σε επίπεδο ομάδας συναδέλφων, όσο και σε επίπεδο του σχολείου ως οργανισμού.

Ο Allinder (1994), εξέτασε τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας και των εκπαιδευτικών, και παρατήρησε ότι οι εκπαιδευτικοί με έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας ήταν πιο οργανωμένοι, πιο ανοικτοί σε νέες ιδέες και πιο πρόθυμοι να δοκιμάσουν νέες μεθόδους. Επίσης βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί με μια μεγαλύτερη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας έτειναν να παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενθουσιασμό στη διδασκαλία τους (π.χ. Gustkey, 1984, Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, 1992) αναδείκνυαν την συνεργασία τους (Guo et al., 2011, Raudenbush et al., 1992 και Chester και Beaudin, 1996), και πετύχαιναν τους στόχους τους (Bandura, 1986, Elliott, Isaacs, & Chugani, 2010). Οι εκπαιδευτικοί με ισχυρές πεποιθήσεις αυτοπεποίθησης είχαν τη δυνατότητα να αυξήσουν την επιμονή και την αντοχή τους, ειδικά όταν τα πράγματα δεν πήγαιναν όπως αναμενόταν (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Φαίνεται λοιπόν ότι όσο πιο ισχυρή είναι η αίσθηση της αυτο-αποτελεσματικότητας, τόσο καλύτερη είναι η επακόλουθη απόδοση (Bandura, 1999, Jain, Bruce, Stellem, & Srivastava, 2007, Schunk & Ertmer, 1999). Η Tschannen-Moran μιλώντας για την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας υποστηρίζει ότι κάθε εκπαιδευτικός εκτιμά την αυτοαντίληψή του για τη διδακτική ικανότητα του, κρίνει τις ατομικές ικανότητες του, όπως δεξιότητες, γνώσεις, στρατηγικές ή γνωρίσματα προσωπικότητας σε αντιπαράθεση με τις ατομικές αδυναμίες του σε ένα συγκεκριμένο διδακτικό πλαίσιο. Μιλώντας δε για την έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας ως την πίστη στον εαυτό μας, υποστηρίζει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα κινητοποιεί τους καθηγητές του σχολείου να αντιμετωπίζουν τις διάφορες δυσκολίες που προκύπτουν (Tschannen-Moran et al. 1998). Η αποτυχία μιας ενέργειας μπορεί να υπονομεύσει την αυτοαποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού και επομένως να πλήξει τις προσδοκίες του για το μέλλον, ενώ θα τον προκαταβάλλει αρνητικά για τις μελλοντικές επιδόσεις, δημιουργώντας μέσα του το φόβο μιας νέας αποτυχίας στο μέλλον (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2007).

3.4. Η Αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους μαθητές

Στην εκπαίδευση, η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών αναφέρεται γενικά στην πεποίθηση των εκπαιδευτικών ως προς τις ικανότητές τους να επιτύχουν επιθυμητά αποτελέσματα στη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθητών τους (Armor et al., 1976 , Bandura, 1997 , Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (teachers' self-efficacy ή teachers' sense of efficacy) έχει συνδεθεί με ένα πλήθος σημαντικών εκπαιδευτικών μεταβλητών που αφορούν το σχολικό οργανισμό, τους μαθητές και φυσικά τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς (Evers et al., 2002).

Τα τελευταία 20 χρόνια, οι ερευνητές προσπάθησαν να διερευνήσουν τη συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης των εκπαιδευτικών και των επιδόσεων των μαθητών (π.χ. Olsen, 2008 , Wahlstrom & Lois, 2008). Τα αποτελέσματα έχουν δείξει ότι το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας όσο και της συλλογικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών σχετίζεται θετικά με το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών και ότι το υψηλότερο επίπεδο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα όπως οι επιδόσεις των εκπαιδευτικών και τα επιτεύγματα των μαθητών (Dembo & Gibson, 1985 ; Olsen, 2008). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για μάθηση στην τάξη, περνούν περισσότερο χρόνο εργασίας με τους μαθητές και τείνουν να πετύχουν περισσότερα ακαδημαϊκά επιτεύγματα με τους μαθητές τους από τους εκπαιδευτικούς που αναφέρουν χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Olsen, 2008). Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ωθεί τους εκπαιδευτικούς στη θέσπιση υψηλότερων κριτηρίων τόσο για τους ίδιους όσο και για τους μαθητές τους, προσπαθώντας να καλλιεργήσουν στους μαθητές την αυτοδιαχείριση αντί για την εφαρμογή άμεσα καθοδηγητικών και κηδεμονικών μεθόδων (Somech & Drach-Zahavy, 2000: 651). Οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα πιστεύουν ότι μπορούν να επηρεάσουν τη λήψη αποφάσεων (Ashton et al., 1983) και να επηρεάσουν θετικά την εκπαίδευση των μαθητών παρά τους όποιους εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάζουν, όπως η χαμηλή κοινωνικοοικονομική κατάσταση ή η έλλειψη κινήτρων από τους μαθητές (Tucker et al., 2005). Σε έρευνα των Senemoğlu et al. (2009)

βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είχαν την πεποίθηση ότι έχουν αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες και επιτυγχάνουν καλύτερη αλληλεπίδραση με τους μαθητές (Gibson & Dembo, 1984), διαχειρίζονται τις τάξεις πιο καλά (Woolfolk & Hoy, 1990) και οι μαθητές τους έχουν σχετικά υψηλότερες σχολικές επιδόσεις (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989). Οι Tschannen-Moran και Woolfolk-Hoy (2001) υποστηρίζουν πως οι εκπαιδευτικοί με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είναι λιγότερο επικριτικοί όταν οι μαθητές τους κάνουν λάθη και μπορούν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν στην τάξη (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990) δίνοντας μεγαλύτερη ακόμα έμφαση στις ακαδημαϊκό επιδόσεις τους (Hoy & Woolfolk, 1993).

Αντίθετα οι εκπαιδευτικοί που έχουν λιγότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, χρησιμοποιούν ακατάλληλες τεχνικές διαχείρισης (Martin et al., 1999· Pettit, Bates & Dodge, 1992), και συχνά για διάφορα ζητήματα παραπέμπουν τους μαθητές στους διευθυντές (Martin et al., 1999) ενώ μπορεί να επιταχύνουν ή να επιδεινώνουν προβλήματα συμπεριφοράς (Martin et al., 1999· Pettit et al., 1992). Στη διαχείριση της συμπεριφοράς οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να χρησιμοποιούν περιοριστικές στρατηγικές, όπως διακοπή του μαθήματος, προειδοποιήσεις και αφαίρεση προνομίων από τους μαθητές (Emmer & Hickman, 1991). Τα υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μπορούν να βοηθήσουν στη λήψη των σωστών αποφάσεων και επιλογών, στην βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης και την ικανοποίηση των μαθητικών και εκπαιδευτικών αναγκών, ενώ μπορούν να αντιμετωπίσουν μια νέα κατάσταση ως πρόκληση και δεν εγκαταλείπουν την προσπάθειά τους.

3.5. Αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με το φύλο και την ηλικία

Όσον αφορά την σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου των εκπαιδευτικών από τις έρευνες που έχουν δημοσιευθεί δεν μπορούμε να οδηγηθούμε σε σαφή συμπεράσματα. Σε ορισμένες έρευνες φαίνεται ότι το φύλο και η αυτοαποτελεσματικότητα δεν έχουν σχέση και σε άλλες φαίνεται ότι έχει σχέση με το ένα ή το άλλο φύλο. Στην έρευνα των Aktaş, Kurt, Aksu και Ekici (2013), καταδείχθηκε ότι τόσο το φύλο όσο και η εμπειρία των εκπαιδευτικών είχαν επίδραση στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Αντίθετα σε άλλες έρευνες όπως των Lee, Dedrick και Smith (1991), Odanga, Raburu και Aloka (2015), Senemoğlu et al. (2009)

αναφέρεται ότι το φύλο των εκπαιδευτικών δε σχετίζεται με την αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Επίσης, στην έρευνα των Tschannen-Moran και Hoy (2007) που έγινε στις ΗΠΑ σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν παρατηρήθηκε κάποια διαφορά στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ως προς το φύλο. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και ο Malmberg et al. (2014) ότι δηλαδή δεν υπάρχει καμία διαφορά στη σχέση της αυτοαποτελεσματικότητας και του φύλου.

Αντίθετα οι Cousins et al. (1996) διαπίστωσαν ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί έχουν μεγαλύτερη αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ και η έρευνα της Riggs (1991) κατέληξε ότι οι άνδρες εκπαιδευτικοί των φυσικών επιστημών και των μαθηματικών υπερείχαν στην αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς. Η Coladarei (1992) διαπίστωσε ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί έχουν υψηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οι Klassen και Chiu (2010) δείχνουν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί τείνουν να έχουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα σε περιπτώσεις υψηλού άγχους, στο φόρτο εργασίας και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Όσον αφορά την ηλικία, οι Klassen και Chiu (2010), αναφέρουν ότι η εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται αρχικά μέχρι τα μέσα της καριέρας των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια πέφτει. Τα ίδια αποτελέσματα αναφέρονται και στην έρευνα των Motallebzadeh, Ashraf και Yazdi (2014) όπου η αυτοαποτελεσματικότητα τείνει να μειώνεται, όσο αυξάνεται η ηλικία, ενώ στην έρευνα των Tschannen – Moran και Hoy (2007) τονίζεται ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους πιο πεπειραμένους εκπαιδευτικούς.

3.6. Αυτοαποτελεσματικότητα και εμπειρία

Έρευνες με αντικείμενο τη σχέση των ετών διδακτικής προϋπηρεσίας και της αυτοαποτελεσματικότητας έχουν δείξει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αυξάνεται με τη συσσώρευση διδακτικής εμπειρίας (Egyed & Short, 2006: 465).

Η έρευνα των Tschannen-Moran & Hoy σε δείγμα 255 δασκάλων στις ΗΠΑ, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με χρήση της κλίμακας αυτοαποτελεσματικότητας TSES (ό.π., 2007: 952) έδειξε ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί (με εμπειρία μικρότερη των 3 ετών) έχουν κατά μέσο όρο χαμηλότερη αυτοαποτελεσματικότητα από τους πιο έμπειρους (εμπειρία τουλάχιστον 4 ετών). Οι

Goddard, Hoy & Hoy (2000: 482) αναφέρουν ότι “οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν εξίσου αποτελεσματικοί σε όλες τις καταστάσεις διδασκαλίας”. Η Fives συμπληρώνει ότι η αυτοαποτελεσματικότητα δεν είναι μια σταθερή έννοια, αλλά μεταβάλλεται συνεχώς, βρίσκεται δηλ. *in flux*, (σε ροή) καθώς ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με νέες εμπειρίες (2003: 19). Στην ίδια κατεύθυνση φαίνεται ότι κινείται και η έρευνα του Karimvand (2011) που έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με περισσότερα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας τείνουν να έχουν αυξημένη αυτοαποτελεσματικότητα όπως και η έρευνα των Egyed και Short (2006) που έδειξε αύξηση της αυτοαποτελεσματικότητας με την αύξηση της διδακτικής εμπειρίας.

Οι Gist & Mitchell, αναφέρουν ότι η αυτοαποτελεσματικότητα είναι μια δυναμική κατάσταση, αφού η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας μεταβάλλεται, σφυρηλατούμενη υπό την επίδραση νέων συσσωρευμένων πληροφοριών και εμπειριών και μέσω της εκτέλεσης νέων έργων (1992: 184). Οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί με χαμηλή αίσθηση αποτελεσματικότητας μπορεί να επηρεαστούν θετικά από έναν σύλλογο διδασκόντων με υψηλή συλλογική αίσθηση αποτελεσματικότητας και το αντίστροφο (Goddard & Goddard, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 2007) ενώ σε αντίθεση κατεύθυνση με τα παραπάνω φαίνεται να κινείται η έρευνα των Senemoğlu et al. (2009).

3.7. Αυτοαποτελεσματικότητα και ηγεσία

Σύμφωνα με την θεωρία της αυτοαποτελεσματικότητας για να καταφέρει ένας οργανισμός να εξελίξει και να βελτιώσει τις επιδόσεις του είναι πολύ σημαντικό να αυξήσει την αυτοαποτελεσματικότητα των διοικητικών στελεχών του (Staples, Hulland & Higgins, 1999).

Αντιμέτωποι με τα προβλήματα, διευθυντικά στελέχη με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα δεν ερμηνεύουν την ανικανότητά τους να λύσουν τα προβλήματα ως αποτυχία. Ρυθμίζουν τις προσωπικές τους προσδοκίες, ώστε να ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες συνθήκες, παραμένουν χαρακτηριστικά αισιόδοξοι και ήρεμοι και διατηρούν την αίσθηση χιούμορ τους, ακόμη και στις δύσκολες καταστάσεις (Paglis & Green, 2002).

Η αυτοαποτελεσματικότητα στην ηγεσία έχει συσχετιστεί τόσο με τον καθορισμό κατευθύνσεων και την εξασφάλιση της δέσμευσης των συμμετεχόντων της ομάδας,

όσο και με την υπερνίκηση εμποδίων στη διαδικασία αλλαγών (Paglis & Green, 2002). Οι ηγέτες με υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας έχουν χαμηλά επίπεδα στρες και κατάθλιψης, επειδή είναι αυτο-κίνητρα να επιμείνουν ενάντια στις δυσκολίες (Bandura & Locke, 2003 , Creer & Wigal, 1993) ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα τους είναι ένα χαρακτηριστικό που μπορεί να επηρεάσει τους στόχους και τις συμπεριφορές τους, επειδή συνδέεται με τις επιλογές και τις αποφάσεις που λαμβάνουν (Schunk & Meece, 2006). Έχοντας αυτά τα χαρακτηριστικά η αυτοαποτελεσματικότητα παρακινεί τους ηγέτες να ‘‘οδηγούν’’, να αυξάνουν την ευσυνειδησία τους και την εξωστρέφεια τους, και να ενισχύουν τη συλλογική τους αποτελεσματικότητα και απόδοση (Paglis, 2010). Ως εκ τούτου, ένα υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας βελτιώνει την ποιότητα της ηγεσίας, διότι επηρεάζει όχι μόνο την ατομική αυτο-απόδοση, αλλά και τους άλλους (McCormick et al., 2002), ενώ ταυτόχρονα συντελεί στη μείωση του άγχους των ηγετών και στην προσωπική τους βελτίωση (Dimmock & Hattie, 1996), Dimmock, C., & Hattie, J. (1996).

Οι ηγέτες οι οποίοι έχουν υψηλό βαθμό αυτό-αποτελεσματικότητας, είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στην προσπάθειά τους να πείσουν τους άλλους, για το λόγο ότι πιστεύουν πρώτα οι ίδιοι στο εαυτό τους (Hoy & Smith, 2007) ενώ η αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών, συνδέεται θετικά με το σχολικό κλίμα, καθώς και με το εκπαιδευτικό στυλ της ηγεσίας ενώ μπορεί να ενισχύσει και την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Coladarci, 1992).

Ο υποστηρικτικός και ακαδημαϊκά καταρτισμένος ηγέτης, ο οποίος χρησιμοποιεί τις σχέσεις με τις αρχές προς όφελος των εκπαιδευτικών, οικοδομεί μια σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού και συμβάλλει σε μια ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας (Hoy and Woolfolk, 1993 , Skaalvik and Skaalvik, 2007). Αντίθετα οι ηγέτες με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν χαμηλές φιλοδοξίες και βλέπουν το καινούριο ως απειλή προσπαθώντας να το αποφύγουν, μειώνοντας την προσπάθειά τους ή και ακόμα εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια για επίτευξη των στόχων τους (Bandura, 1994).

Η αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών των σχολικών μονάδων έχει αναδειχθεί ως μία εννοιολογική κατασκευή, προκειμένου να αποσαφηνιστεί η συμπεριφορά, αλλά και τα κίνητρα των διευθυντών που τους ωθούν για τις αποφάσεις, καθώς και για τις ενέργειές τους (Tschannen- Moran & Gareis, 2015). Είναι δε, ζωτικής σημασίας για την επιτυχία τους, διότι αυτή είναι που τελικά καθορίζει το βαθμό της προσπάθειας που

καταβάλλεται από αυτούς σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, καθώς και τα είδη φιλοδοξιών και των στόχων που θα θέσουν για τους εαυτούς τους (Gist & Mitchell, 1992).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της αποτελεσματικής ηγεσίας έχουν να κάνουν με την προσωπικότητα (αυτοπεποίθηση, ακεραιότητα, αντοχή έντασης, συναισθηματική ωριμότητα), την εργασιακή παρακίνηση (αίσθημα καθήκοντος, διαπροσωπικές ανάγκες, αξίες, προσδοκίες) και τις δεξιότητες (τεχνικές, διαπροσωπικές και διοικητικές). (Hoy and Miskel, 1996, όπ. αναφ. στο Σαϊτης, 2002). Ένας διευθυντής που νιώθει σε μεγάλο βαθμό αποτελεσματικός έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει το ίδιο αίσθημα στους εκπαιδευτικούς του σχολείου του, να τους παρακινήσει στο να ανταποκριθούν επιτυχώς στα καθήκοντά τους, συμβάλλοντας εν τέλει στην επίτευξη των στόχων τους (Bandura, 1997). Οι διευθυντές σχολικών μονάδων που έχουν ισχυρό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας πιστεύουν στις ικανότητές τους, θέτουν προκλητικούς στόχους, εμφανίζουν υψηλό βαθμό δέσμευσης, διατηρούν την απαιτούμενη παραγωγική εστίαση, καταβάλλουν επίμονη προσπάθεια και αισθάνονται ότι μπορεί να ελέγξουν το άγχος που προκαλούν απειλητικές καταστάσεις με σκοπό την επιτυχία στους οργανωτικούς στόχους (Bandura, 1997; Maddux, 1995; Wood & Bandura, 1989). Ο Σαϊτης (2005) εστιάζει τις ικανότητες του αποτελεσματικού διευθυντή του σχολείου στη σωστή κατανομή του σχολικού έργου, την παρακίνηση του προσωπικού για ανάληψη πρωτοβουλιών, την ανοιχτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, την παροχή διοικητικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς, το χειρισμό διαφορών και στην έγκαιρη αντίληψη της σχολικής πραγματικότητας (πρόληψη, προβλημάτων, διάκριση ευκαιριών).

Η συμπεριφορά των διευθυντικών στελεχών επηρεάζεται από τις εσωτερικές σκέψεις και τις πεποιθήσεις τους, οι οποίες πεποιθήσεις, διαμορφώνονται από στοιχεία του περιβάλλοντος ενώ η μορφή της ηγετικής φυσιογνωμίας εξασφαλίζει τη δέσμευση των συμμετεχόντων της ομάδας στην επίτευξη των σχολικών στόχων (Luthans & Peterson, 2002). Παράλληλα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι καταλυτικός παράγων για την αίσθηση αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών του σχολείου του ειδικά στην περίπτωση που είναι ανοικτός στις καινοτομίες (Newman et al., 1989) ενώ μπορεί και επιμένει ενάντια στις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει και έχει τις πεποιθήσεις και τις ικανότητες να ανταποκρίνεται σε απειλητικές περιστάσεις, αναπτύσσοντας στρατηγικές (McCormick et al., 2002). Σε έρευνα τέλος των Calik, Sezgin, Kavgaci και Kilinc (2012), αναδεικνύεται η επίδραση του ηγετικού στυλ του

διευθυντή στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών καθώς και ότι η αυτοαποτελεσματικότητα αποτελεί ένα σημαντικό προσόν για τους μετασχηματιστικούς ηγέτες που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να αντιμετωπίσουν νέες προκλήσεις και πείθουν και τους άλλους να πράξουν το ίδιο (Mesterson et al., 2015).

3.8. Μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας

Αναφορικά με το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, έχουν διαμορφωθεί από τους ειδικούς αρκετές κλίμακες μέτρησης της αντίληψης της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Οι Brouwers και Tomic (2000) αναφέρουν ότι ο οργανισμός Rand, ήταν ο πρώτος φορέας που διεξήγαγε έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στη μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας από τους ερευνητές της Rand, βασιζόμενη στη θεωρητική προσέγγιση του Rotter, έχουν στηριχτεί δύο εργαλεία, το TLC (Teacher Locus of Control) και το RSA (Responsibility for Student Achievement) (Henson, Kogan & Vacha-Haase, 2001). Οι Rose και Medway (1981) ανέπτυξαν το TLC που περιείχε 28 ερωτήματα και παρόμοια λογική με το RSA. Τα μισά ερωτήματα περιγράφουν καταστάσεις μαθησιακής επιτυχίας και τα άλλα μισά καταστάσεις μαθησιακής αποτυχίας. Το RSA σχεδιάστηκε από τον Guskey (1981). Τα 30 ερωτήματα του είχαν ως στόχο τη μέτρηση του ποσοστού ανάληψης ευθύνης για τις επιδόσεις των μαθητών από την πλευρά του εκπαιδευτικού, με εστίαση στο διδακτικό μέρος.

Αργότερα οι Gibson & Dembo (1984) ανέπτυξαν την TES (Teachers' Efficacy Scale). Η TES κατέλαβε κυρίαρχη θέση στην έρευνα για τη μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας ως το δημοφιλέστερο εργαλείο και έγινε σημείο αναφοράς (Jennets et al., 2003: 588; Henson et al., 2001: 405; Tschannen-Moran & Hoy, 2001: 789).

Οι συμμετέχοντες σε ένα σεμινάριο με θέμα “Αυτοαποτελεσματικότητα στη διδασκαλία και τη μάθηση” (“Self-efficacy in teaching and learning”) στο College of Education του The Ohio State University ανέπτυξαν το 2001 την “Teachers' Sense of Efficacy Scale” (TSES) – ο αρχικός τίτλος ήταν Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES) - δηλαδή την κλίμακα για τη μέτρηση της αντίληψης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητά τους. Η TSES (Teachers' Sense of Efficacy Scale), η οποία

είναι η πλέον διαδεδομένη στο χώρο της εκπαίδευσης, αναπτύχθηκε από τους Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, (2001). Το TSES, αξιολογεί ποικίλες δεξιότητες που απαιτούνται για μια υψηλής ποιότητας διδασκαλία. Οι Tsigilis, Grammatikopoulos και Koustelios (2007) χρησιμοποίησαν το TSES, μεταφρασμένο στα ελληνικά, σε δείγμα 175 εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής και οι Tsigilis et al. χορήγησαν το TSES, μεταφρασμένο στα ελληνικά, σε δείγμα 405 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με στόχο τη διερεύνηση της εγκυρότητας, αξιοπιστίας και πολιτιστικής ουδετερότητας του εργαλείου. Τα αποτελέσματα έδωσαν σε γενικές γραμμές, καλές ψυχομετρικές ιδιότητες: διατήρηση της τριμερούς εννοιολογικής κατασκευής, ανεξαρτησία από το πολιτιστικό συγκείμενο και χρονική σταθερότητα και επαναληψιμότητα (2010: 159). Το 2007 τέλος σχεδιάστηκε από τους Skaalvik & Skaalvik (βλ. Skaalvik & Skaalvik, 2010: 1061) ένα νέο εργαλείο μέτρησης της αυτοαποτελεσματικότητας, η Νορβηγική Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας των δασκάλων (Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale, NTSES).

Την Νορβηγική Κύρια Κλίμακα Αυτο-Αποτελεσματικότητας (NPSES)(Norwegian Principal Self-Efficacy Scale) για τη μέτρηση των οκτώ διαφορετικών διαστάσεων της κύριας αυτοαποτελεσματικότητας από τους Federici and Skaalvik (2012) χρησιμοποιήσαμε και εμείς στην δική μας έρευνα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

4.1. Διαχείριση κρίσεων

Στο χώρο της εκπαίδευσης αρκετές έρευνες τόσο στον διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο επιχείρησαν να διερευνήσουν το ρόλο της πρόληψης, της ετοιμότητας, της αντιμετώπισης και της ανάκαμψης στην αντιμετώπιση των σχολικών κρίσεων. Η ιδιαίτερη σημασία έγκειται στο γεγονός ότι οι κρίσεις προέρχονται από πολλούς παράγοντες και παρουσιάζονται με πολλές μορφές, και σίγουρα ένα καλά προετοιμασμένο σχολείο απέναντι στην κρίση, θα πρέπει να μπορεί να διασφαλίσει ένα σωματικά και ψυχικά ασφαλές σχολικό περιβάλλον. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο παραθέτει αποτελέσματα ερευνών αναφορικά με τη διαχείριση σχολικών κρίσεων στη

διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και τον τρόπο αντιμετώπισης της διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες.

4.1.1. Διεθνείς Ερευνητικές μελέτες

Οι έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί και διερευνούν τις απόψεις της εκπαιδευτικής κοινότητας σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων όπως φαίνεται από την διεθνή βιβλιογραφία δεν είναι ιδιαίτερα πολλές. Το τελευταίο όμως διάστημα φαίνεται να υπάρχει ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την διαχείριση των κρίσεων μέσω διαφόρων ερευνητικών προσεγγίσεων.

Στον ευρωπαϊκό χώρο και σε έρευνα που έλαβαν μέρος 315 εκπαιδευτικοί από την Αγγλία, Σκωτία και Ουαλία, 150 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και 165 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε η σπουδαιότητα που διαδραματίζει η σχολική μονάδα στους μαθητές όσον αφορά στην εκπαίδευση και ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης περιστατικών κρίσης αλλά και στην ευαισθητοποίηση των μαθητών στην κρίση, ενώ όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς μόνο οι μισοί σχεδόν (48%) από αυτούς αναφέρουν ότι έχουν χρησιμοποιήσει εκπαιδευτικά μέσα (π.χ. εκπαιδευτικούς οδηγούς, videos), για την εκπαίδευση και ανάπτυξη δεξιοτήτων αντιμετώπισης περιστατικών κρίσης (Health and Safety Laboratory, Shearn P. & Weyman A. 2005).

Στην γειτονική Τουρκία πραγματοποιήθηκε σχετική έρευνα η οποία μελετούσε την ετοιμότητα των σχολείων απέναντι σε κρίσεις και συγκεκριμένα στους σεισμούς (Ozmen 2006). Οι 523 εκπαιδευτικοί και 66 διευθυντές σχολείων δήλωσαν ότι δεν υπάρχει συστηματική προετοιμασία του σχολείου για την πρόληψη και την αντιμετώπιση κρίσεων που προκαλούνται από τους σεισμούς ενώ φαίνεται να απουσιάζει η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού προσωπικού πάνω σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων.

Στις Η.Π.Α. οι Smith κ.ά. (2001) που διερεύνησαν την ετοιμότητα αντιμετώπισης της κρίσης σε περιφερειακά δημόσια σχολεία της Αμερικής κατέδειξαν τα χαμηλά επίπεδα ετοιμότητας των συγκεκριμένων σχολείων, ενώ παράλληλα αναδείχθηκε η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω σε ζητήματα αντιμετώπισης κρίσιμων περιστατικών ενώ άλλες έρευνες (Pagliocca & Nickerson, 2001: 384) κατέδειξαν ότι η ύπαρξη σχεδίων και η σαφήνεια των ρόλων των ομάδων διαχείρισης κρίσης είναι

προαπαιτούμενα για ένα καλό σχέδιο αντίδρασης ενώ τα παιδιά επηρεάζονται σαφώς από τις διάφορες κρίσεις.

Στα Βαλκάνια, και συγκεκριμένα στη Σερβία, 400 μαθητές από τέσσερα επαγγελματικά σχολεία Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την περιοχή του Βελιγραδίου, συμμετείχαν σε έρευνα που είχε ως αντικείμενο να εξετάσει την ετοιμότητα και την επίγνωση του μαθητικού δυναμικού αναφορικά με την ασφάλεια που επικρατεί. Η παρούσα έρευνα έδειξε επίσης ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη προληπτικής κουλτούρας και επίγνωσης των κινδύνων καθώς και φτωχή προετοιμασία των μαθητών απέναντι στον κίνδυνο (Djurovic & Mamula, 2014).

Σε έρευνα τέλος των Javed και Niazi το 2015 που μελέτησε την ετοιμότητα και την αντίδραση της ηγεσίας μιας εκπαιδευτικής μονάδας στην αντιμετώπιση κρίσης, σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Πουντζάμπ του Πακιστάν και σε επίπεδο περιφερειακών διευθυντών εκπαίδευσης, διευθυντών και εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι παρόλο που υφίσταται κεντρικό σχέδιο αντιμετώπισης κρίσεων από το υπουργείο παιδείας και εφαρμόζεται επίσημα, οι διευθυντές των σχολείων δεν είναι ικανοποιημένοι από την ανάπτυξη, τους στόχους και την εκτέλεση του σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων που υπάρχει ή δεν είναι διατεθειμένοι να το πράξουν. Ενεργούν δε κατά βούληση και ανάλογα με την περίπτωση. Αναδεικνύεται επίσης η έλλειψη εκπαίδευσης σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο όπως και η κατάλληλη ομάδα αντιμετώπισης κρίσεων. Ίσως η περίπτωση της συγκεκριμένης χώρας να μοιάζει με την δική μας όπως παρουσιάζεται και στο θεωρητικό μας μέρος.

Φαίνεται όμως ότι κάτι αλλάζει σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των κρίσεων και ιδιαίτερα σε αγγλόφωνες χώρες και στις Η.Π.Α. τις τελευταίες δυο δεκαετίες.

Στην Καλιφόρνια (Η.Π.Α.) και μέσω της ομοσπονδιακής υπηρεσίας διαχείρισης έκτακτων συνθηκών (Federal Emergency Management Agency- FEMA, 2002) τα σχολεία αρχίζουν να μαθαίνουν στην καλύτερη διαχείριση τέτοιων καταστάσεων, μέσω συγκεκριμένων σχεδίων για την ασφάλεια. Μάλιστα σε έρευνα της Αμερικανικής Στατιστικής Υπηρεσίας Αξιολόγησης της ασφάλειας, Υγιεινής, Πολιτικών και προγραμμάτων των σχολείων (SHPPS, 2006) φάνηκε ότι το 94,2 % των σχολείων παρείχαν συμβουλευτική υποστήριξη εφόσον χρειαζόταν μετά την εκδήλωση φυσικών καταστροφών ή σχολικών κρίσεων και το 95,3 % των πολιτειών (districts), είχαν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο προετοιμασίας, ανταπόκρισης και ανάκαμψης από την κρίση.

Πιο συγκεκριμένα, το 41,4 % των σχολικών μονάδων είχαν το δικό τους πλάνο, το 41,2% χρησιμοποίησαν το πλάνο της περιφέρειας προσαρμοσμένο στις δικές τους ανάγκες, το 14,5% έκαναν χρήση του πλάνου της Περιφέρειας χωρίς προσαρμογή και μόλις το 2,9% των σχολείων δεν διέθεταν σχέδιο αντιμετώπισης κρίσεων. Σημαντικό στοιχείο, από την έρευνα αυτή που αποτελεί και πολύ σημαντικό στοιχείο για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας, είναι η επιμόρφωση και η συνεχιζόμενη εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη ότι το 87,8% των Πολιτειών και το 60,1% των Περιφερειών παρείχαν χρηματοδότηση για επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων (SHPPS, 2006).

Οι Kano & Bourque (2007) σε έρευνά τους σχετικά με την ετοιμότητα των σχολικών μονάδων σε έκτακτα περιστατικά υποστήριξαν ότι την περίοδο 2002-05 στα περισσότερα σχολεία υπήρξε κάποιο έκτακτο περιστατικό, ενώ οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα υποστήριξαν ότι το σχολείο τους έχει υψηλό βαθμό ετοιμότητας, και οι μισοί περίπου από αυτούς έχουν λάβει εκπαίδευση σχετική με την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών μέσα στο σχολείο.

Στην κατάρτιση και την ετοιμότητα σε περιπτώσεις κρίσεων αναφέρεται και η μελέτη των Alba και Gable (2011), η οποία διερεύνησε τις αντιλήψεις 60 σχολικών διευθυντών όλων των βαθμίδων του Rhode Island πάνω στην ασφάλεια των σχολείων και την εφαρμογή της κατάρτισης ετοιμότητας για κρίσεις. Από τα ευρήματα φαίνεται ότι τα προαστιακά σχολεία έχουν καλύτερες αντιλήψεις για την ετοιμότητα από τις αστικές περιοχές όσον αφορά την ύπαρξη γραπτού σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων και η επιθυμία για συνοχή των διαδικασιών αντιμετώπισης των κρίσεων με καθοδήγηση από το κράτος.

Περίπου στα ίδια αποτελέσματα φαίνεται ότι κατέληξε και άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Πολιτεία του Missouri (Η.Π.Α.) όπου συμμετείχαν σχολικοί σύμβουλοι από 2735 δημόσια σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φάνηκε ότι το 45,6% νιώθουν εξαιρετικά και επαρκώς προετοιμασμένοι στην αντιμετώπιση περιστατικών κρίσης, ενώ μόλις το 1,6% των σχολικών συμβούλων ανέφεραν ότι δεν έχουν λάβει καμία εμπειρία επιμόρφωσης. Επίσης το 35,2 % θεωρεί ότι τα σχολεία τους έχουν αναπτύξει ένα καλά σχεδιασμένο και ολοκληρωμένο πλάνο, ενώ το 34% δεν έχει καμία αμφιβολία για αυτό (Werner, 2014).

Στην περιοχή της Virginia, (Η.Π.Α.) το 20% των σχολικών μονάδων σε σύνολο 2006 δημόσιων σχολείων, εκ των οποίων το 57% ανήκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δήλωσαν ότι έχουν ενεργοποιήσει εν μέρει το δικό τους πλάνο διαχείρισης κρίσεων (crisis management plan (CMP)/Emergency Management plan (EMP) ως απόρροια μιας έκτακτης ανάγκης που δε σχετίζεται όμως με περιβαλλοντικές συνθήκες, αλλά προκλήθηκαν εκτός του εσωτερικού χώρου του σχολείου. Αξίζει να σημειωθεί ότι από το 2004 μέχρι το 2009, υπήρξε μία ραγδαία ανάπτυξη της χρήσης του αυτόματου ηλεκτρονικού συστήματος ενημέρωσης των γονέων σε περιπτώσεις πρόκλησης σχολικών κρίσεων με σκοπό την αντιμετώπιση τέτοιων καταστάσεων.

Στην περιοχή της Ωκεανίας και συγκεκριμένα στη Νέα Ζηλανδία, πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι υπάρχει ισχυρή προληπτική κουλτούρα διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία και ενημέρωση για θέματα που σχετίζονται με την αντιμετώπιση τους. Συγκεκριμένα σε έρευνα, σε σύνολο 1020 Δημοτικών σχολείων φάνηκε είναι ότι σχεδόν τρεις στους τέσσερις συμμετέχοντες (75%) είναι πολύ καλά ενήμεροι για τη διαθέσιμη πηγή που έχουν -“What’ The Plan Stan?” μέσω της οποίας εκπαιδεύονται παιδιά ηλικίας 7 με 12 για τη σωστή αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων - και το 65% δείχνει ικανοποιημένο με αυτό. Σημαντικό στοιχείο αποτελεί επίσης ότι το 75% των δημοτικών σχολείων έχει καταρτισμένο σχέδιο κινδύνων και σχεδόν το 25% των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι έχει λάβει ειδική επιμόρφωση σε θέματα που σχετίζονται με τη διαχείριση έκτακτων αναγκών, το 71% των δημοτικών σχολείων διαθέτει πλάνο για την ανάκαμψη μετά από την εκδήλωση της κρίσης, το 36% έχει επικοινωνήσει με το τμήμα διαχείρισης έκτακτων συνθηκών των τοπικών αρχών και το 82% των συμμετεχόντων δηλώνει ότι έχει λάβει μέρος σε εκπαιδευτικό workshop που σχετίζεται με αυτό το θέμα, το οποίο πραγματοποιείται από το τμήμα προγραμματισμού, υπηρεσιών για τη διαχείριση έκτακτων συνθηκών, ψυχολογικών ή σωματικών τραυμάτων του Υπουργείου Παιδείας της Νέας Ζηλανδίας. Ο σωστός προγραμματισμός και σχεδιασμός της Νέας Ζηλανδίας φαίνεται και από το νέο Project 2016-2019 (Moving from “she’ll be right” to “We’re ready”, Ministry of Civil Defence & Emergency Management), που ήδη βρίσκεται σε εφαρμογή από τον Ιούλιο του 2016 και αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση όλης της σχολικής κοινότητας και του κοινωνικού συνόλου για τη σωστή και ουσιαστική προετοιμασία των σχολείων πριν την εκδήλωση κρίσεων τονίζοντας τη σημασία της ιδιοκτησίας και του συνεργατικού δικτύου όλων των φορέων της κοινωνίας. (Fitzgerald, J. 2001).

4.1.2. Ερευνητικές Μελέτες στην Ελλάδα

Στην ελληνική πραγματικότητα και όσον αφορά τον τρόπο αντιμετώπισης της διαχείρισης κρίσεων στις σχολικές μονάδες δεν έχει πραγματοποιηθεί ιδιαίτερα εκτεταμένη έρευνα. Ο Καραθάνος (2006) σε έρευνά του που πραγματοποιήθηκε σε διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέληξε στο συμπέρασμα ότι μόνο το 29,2% των διευθυντών είχαν συγκροτήσει Ομάδα Διαχείρισης Κρίσεων στο σχολείο τους, ενώ τα σχέδια ετοιμότητας που καταρτίζονταν δεν ήταν λειτουργικά δείχνοντας έτσι ότι δεν υπάρχει «η καλλιέργεια μιας κοινής κουλτούρας ετοιμότητας και κατά επέκταση νοοτροπία επαγγελματικής διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο» (Σαΐτης, 2014:277). Όσον αφορά την επιμόρφωση, αυτήν ήταν ελάχιστη.

Την περίοδο 2007-2008, 967 εκπαιδευτικοί συμμετείχαν σε έρευνα που αποσκοπούσε στη διερεύνηση των στάσεων τους σχετικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Σαΐτη κ.ά., 2008:352). Και σε αυτήν την έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ανεπάρκεια σχεδιασμού - προγραμματισμού για την πρόληψη, την καταστολή και την αντιμετώπιση κρίσεων, με εξαίρεση την περίπτωση του σεισμού ενώ υπάρχει ελλιπής επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων.

Σε άλλη έρευνα (Γκιζελή, 2008) που διενεργήθηκε σε ΓΕΛ και ΕΠΑΛ της Αθήνας και αναφέρεται στην ασφάλεια στην σχολική μονάδα, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν εξαιρετικά ανασφαλείς είτε σε φαινόμενα ενδοσχολικής βίας (85,12%), είτε σε κρούσματα βίας που προκαλούνται από εξωσχολικούς παράγοντες (83,68%), είτε αν πρόκειται για επαπειλούμενο σεισμό (65,52%), είτε αν πρόκειται για σημαντικές ελλείψεις στις σχολικές εγκαταστάσεις (75,11%).

Ο Κασουλίδης (2011) σε έρευνά του και σε ότι αφορά τα περιστατικά έκτακτης ανάγκης, καθώς και τις κρίσεις που παρουσιάζονται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, δεν έχει διαπιστωθεί κατά πόσο η διαδικασία λήψης απόφασης γίνεται με κάποιο μεθοδευμένο τρόπο ή εάν εναπόκειται στη συσσωρευμένη εμπειρία ή ακόμη και τη διαίσθηση των διευθυντών. Οι διευθυντές παρουσιάζουν υψηλό βαθμό ετοιμότητας στη διαχείριση καταστάσεων έκτακτης ανάγκης ιδιαίτερα σε παράγοντες για τους οποίους έτυχαν ενημέρωσης, εκπαίδευσης αλλά και για περιστατικά κρίσεων για τα οποία έχουν ετοιμάσει και θέσει σε δοκιμαστική εφαρμογή σχέδια δράσης.

Σε άλλη σχετική έρευνα για την αντιμετώπιση των κρίσεων (Σαβελίδης, 2011) που έλαβαν μέρος περίπου 375 διευθυντές σχολικών μονάδων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης φαίνεται ότι οι διευθυντές θεωρούν ότι οι μηχανισμοί αντιμετώπισης των κρίσεων σε σχέση με τις φυσικές καταστροφές είναι μέτριοι και σύμφωνα με το 75% των διευθυντών η ομάδα αντιμετώπισης κρίσης στα σχολεία υπάρχει, αλλά κρίνεται ως «διακοσμητική». Επιπλέον η πλειοψηφία των διευθυντών (80%) θεωρεί ότι απαιτείται ειδική εκπαίδευση των διοικητικών στελεχών του σχολείου και επιλεγμένων εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση κρίσεων ενώ δηλώνουν ότι είναι μετρίως προετοιμασμένοι για την αντιμετώπιση κρίσεων

Στα ίδια περίπου αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα του Μούλελη, (2015), που πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας, και φάνηκε ότι εκλείπει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο ετοιμότητας για την αντιμετώπιση κρίσεων, δεν υπάρχουν δηλαδή σχέδια για όλα τα είδη κρίσεων παρά μόνο για το σεισμό και την πυρκαγιά, υπάρχει ενώ υπάρχει σοβαρή έλλειψη εξοπλισμού και κατάλληλης επιμόρφωσης.

Σε τελευταία σχετικά έρευνα (Τασούλας, Β, 2016), η οποία αναφέρεται στην ετοιμότητα διαχείρισης των σχολικών κρίσεων σε γυμνάσια και λύκεια, και αναλύονται οι απόψεις διευθυντών με τη διεξαγωγή τριάντα μίας ημιδομημένων συνεντεύξεων με δεκατρείς διευθυντές, διαπιστώθηκε ότι οι διευθυντές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δηλώνουν συχνά ανέτοιμοι να χειριστούν τις σχολικές κρίσεις, καταγράφηκαν ελλείψεις στην αντιμετώπισή τους και διαπιστώθηκε ότι η απουσία σχεδίων πρόληψης και διαχείρισης αρκετών περιστατικών σε συνδυασμό με την ανεπαρκή παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών επηρεάζει δυσμενώς τον τομέα της διαχείρισης των κρίσεων, εμποδίζοντας την εκπαιδευτική κοινότητα να επιλύει τα προβλήματα δίχως να απευθύνεται σε ειδικούς και φορείς εκτός των δομών της.

Την απουσία σχεδίων πρόληψης από την πλευρά της πολιτείας για τις σχολικές μονάδες επιβεβαιώνει και ο Φώτου, Π, (2017) σε έρευνά του, ενώ από την πλευρά του εκπαιδευτικού προσωπικού κυριαρχεί η λογική του «δεν πρόκειται να συμβεί σε εμάς».

Σε έρευνα της (Κοτσώρη, 2018) σε σχολεία του δήμου Τριπόλεως φαίνεται ότι το Σχέδιο Διαχείρισης Κρίσεων στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου περιορίζεται μόνο στην αντιμετώπιση του σεισμού και δεν επεκτείνεται και στην αντιμετώπιση άλλων φυσικών καταστροφών (κατάσβεση πυρκαγιών, αντιμετώπιση

πλημμυρών) ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας στερούνται συστηματικής επιμόρφωσης και πρακτικής εξάσκησης στην αντιμετώπιση σχολικών κρίσεων. Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας δηλώνει ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη σχεδίου και σχεδιασμού διαχείρισης κρίσεων του σχολείου για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών και ότι δεν υπάρχει μέριμνα και ουσιαστική βοήθεια στο σχολείο τους από τις αρμόδιες υπηρεσίες για τη δημιουργία ενός ασφαλούς εργασιακού σχολικού περιβάλλοντος. Επίσης όλοι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας δηλώνουν ότι χρειάζεται κατάρτιση σχεδίου διαχείρισης κρίσεων και ότι θα συμμετείχαν στον σχεδιασμό του με καθορισμένους ρόλους και αρμοδιότητες, προκειμένου να αντιμετωπίσουν οποιαδήποτε σχολική κρίση συμβεί στη σχολική κοινότητα.

Σύμφωνα με την έρευνα, του Κατσανίδη, (2018) ο διευθυντής έχει τη βασική ευθύνη για να λάβει όλα τα προληπτικά εκείνα, για την οργάνωση, τη διαχείριση και το αποτέλεσμα της διαχείρισης της κρίση ενώ φαίνεται ότι οι διευθυντές στις σχολικές μας μονάδες οργανώνονται για την αντιμετώπιση των σεισμών, αλλά δε δείχνουν την ίδια φροντίδα στο ενδεχόμενο αντιμετώπισης πυρκαγιάς ή πλημμύρας. Στα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και τα ερευνητικά αποτελέσματα της Παπαδοπούλου, Μαρία, (2019) ενώ αναδεικνύεται επίσης και η έλλειψη επιμόρφωσης των διευθυντών και του υπόλοιπου προσωπικού του σχολείου.

Τέλος στην έρευνα του Μπούρα, (2019) ο οποίος αναφέρετε στην συμβολή του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας στη διαχείριση κρίσεων, οι διευθυντές σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δήλωσαν αρκετά εξοικειωμένοι με την αντιμετώπιση για την διαχείριση των κρίσεων ενώ μέτρια έως αρκετά εξοικειωμένοι με την προετοιμασία, την ανάκαμψη και την καταπολέμηση των κρίσεων.

4.2. Ηγεσία

Στο χώρο της εκπαίδευσης πλήθος ερευνών στον διεθνή αλλά και στον ελληνικό χώρο επιχείρησαν τη διερεύνηση των διαφόρων μορφών ηγεσίας που ασκούνται στις σχολικές μονάδες. Οι μορφές ηγεσίας που θα μας απασχολήσουν είναι οι τρεις διαστάσεις του ηγετικού στυλ των διευθυντών της μετασχηματιστικής, της συναλλακτικής και της παθητικής ηγεσίας.

4.2.1. Μετασχηματιστική και Συναλλακτική ηγεσία

Αρκετές έρευνες μελετούν την μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία στις εκπαιδευτικές μονάδες.

Σε επισκόπηση 163 ερευνών (Stogdill, 1974 · Bass, 1998) σχετικά με την μετασχηματιστική ηγεσία φαίνεται ότι οι αποτελεσματικοί ηγέτες συγκεντρώνουν πολλών κοινά γνωρίσματα και πολλά κοινά χαρακτηριστικά.

Ο Bass (1998) διαπίστωσε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία, σε αντίθεση με τη συναλλακτική ηγεσία, είναι πολύ πιθανότερο, να αναδυθεί σε ασταθή, αβέβαια και ταραχώδη περιβάλλοντα και ειδικότερα σε περιόδους κρίσης. Αυτό συμβαίνει γιατί κάτω από δύσκολες συνθήκες, οι ηγέτες νιώθουν την ανάγκη να εντοπίσουν τα προβλήματα της υπάρχουσας κατάστασης και να προωθήσουν ένα όραμα για το μέλλον που θα κινητοποιήσει τα μέλη του οργανισμού.

Οι σχολικοί διευθυντές, επομένως μπορεί να είναι είτε μετασχηματιστικοί, είτε συναλλακτικοί, είτε και τα δύο μαζί ενισχύοντας τη θεωρία των Hater & Bass (1988) ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είναι απλώς μία επέκταση της συναλλακτικής, και τα δύο μοντέλα διαφέρουν μεταξύ τους κυρίως ως προς τον τρόπο που χρησιμοποιεί ο ηγέτης να παρακινήσει τους οπαδούς τους.

Σε μελέτη που διεξήχθη στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σιγκαπούρης, οι Koh et al. (1995) επιβεβαίωσαν ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είχε μια θετική επιρροή στην συμπεριφορά απέναντι στον οργανισμό του σχολείου. Ωστόσο, συμπέραναν ότι η μετασχηματιστική ηγεσία είχε ισχυρότερη θετική επιρροή στους καθηγητές σε σχέση με την συναλλακτική ενώ και η Bogler (2001) σε έρευνά της σχετικά με την μετασχηματιστική και συναλλακτική ηγεσία διαπίστωσε ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες δημιουργούσαν συνθήκες ανάπτυξης υψηλότερων επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης απ' ότι οι συναλλακτικοί και οι αυταρχικοί ηγέτες, και εμπλέκουν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης αποφάσεων. Τα παραπάνω αποτελέσματα επιβεβαιώνονται και σε άλλες μελέτες που διεξήχθησαν σε μη εκπαιδευτικά και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα στα οποία διαπιστώθηκε ότι, αν και η συναλλακτική και η μετασχηματιστική ηγεσία είναι στενά συνδεδεμένες έννοιες, η μετασχηματιστική ηγεσία είχε πιο ισχυρή θετική επιρροή. (Bogler, 2001; Bycio et al., 1995; Koh et al., 1995) (οπ αναφ. στο Nguni et al, 2006).

Ο Nguni και οι συνεργάτες του (2006) εξέτασαν, επίσης, τις επιπτώσεις του μετασχηματιστικού και του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου στα επίπεδα εργασιακής ικανοποίησης των δασκάλων σε πέντε περιφέρειες της Τανζανίας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν μέτρια προς ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των μετασχηματιστικών ηγετικών συμπεριφορών του διευθυντή και των επιπέδων συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους.

Η μετασχηματιστική ηγεσία λοιπόν, είναι αυτή που ενισχύει την ανάπτυξη των υφιστάμενων, προκαλώντας τους να σκέφτονται με τρόπους που δεν είναι εξοικειωμένοι, εμπνέοντας τους να ολοκληρώσουν πέρα από αυτό που ένιωσαν ότι ήταν δυνατόν, δίνοντας τους κίνητρα για να το πράξουν, διατηρώντας τις αξίες και τα υψηλά ηθικά πρότυπα (Bass and Avolio, 1990), ενώ η συναλλακτική ηγεσία χτίζει τα θεμέλια για τις σχέσεις μεταξύ των ηγετών και των υφιστάμενων όσον αφορά τον καθορισμό των προσδοκιών, διευκρινίζονται οι αρμοδιότητες, καθώς και παρέχεται αναγνώριση και επιβράβευση για την επίτευξη των προσδοκώμενων επιδόσεων.

Τα παραπάνω ευρήματα, καταδεικνύουν, ότι οι ξεχωριστές διαστάσεις της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής ηγεσίας έχουν διαφορετικό βαθμό επίδρασης στη στάση του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στην εργασία τους και οι αποτελεσματικοί σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να χρησιμοποιούν στοιχεία, συμπεριφορές και στάσεις των δύο παραπάνω στυλ ηγεσίας.

4.2.2. Παθητική ηγεσία

Σε αντίθεση με τις δυο προηγούμενες μορφές ηγεσίας στην παθητική, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας, αργεί να αντιδράσει σε επείγοντα ζητήματα, αποφεύγει να εμπλακεί και είναι συχνά απών όταν τον χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζει δηλαδή πρακτικές ‘Ηγεσίας προς αποφυγή’. Στην συγκεκριμένη μορφή ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί βιώνουν λιγότερη επαγγελματική ικανοποίηση τόσο στο σύνολό της όσο και στις επιμέρους διαστάσεις της και σχετίζεται σημαντικά αρνητικά με τις διαστάσεις της αποφευκτικής ηγεσίας ‘κατ’ εξαίρεση ηγεσία παθητική’ και ‘ηγεσία ‘laissez faire’.

4.2.3. Έρευνες για το στυλ ηγεσίας στην Ελλάδα

Η δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, απαιτεί πρώτα από όλα οι ηγέτες να φροντίζουν για την πιστή εφαρμογή αποφάσεων που λαμβάνονται σε κεντρικό επίπεδο. Όπως αναφέρει ο Ιορδανίδης (2002), (οπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008) η

πολύπλοκη εκπαιδευτική νομοθεσία, το δύσκαμπτο συγκεντρωτικό σύστημα και ο επιτακτικός χαρακτήρας των καθημερινών προβλημάτων αλλοτριώνουν τη σκέψη και το όραμα των στελεχών και δεν τους αφήνουν τα περιθώρια και τη δύναμη να αναπτύξουν το εκπαιδευτικό έργο που έχουν οραματιστεί. Συνεπώς οι όποιες αποφάσεις και πρωτοβουλίες της σχολικής ηγεσίας θα πρέπει να λαμβάνονται αυστηρά και μέσα στο συγκεκριμένο νομοθετικό πλαίσιο.

Η Παπαναούμ (1995) σε σχετική έρευνα με πανελλήνιο δείγμα διευθυντών γυμνασίου και λυκείου, αναφέρει ότι οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν ως κύριο καθήκον τους την καλή λειτουργία του σχολείου, για την ευόδωση των στόχων της εκπαίδευσης την καλλιέργεια διαπροσωπικών σχέσεων για την ανάπτυξη καλού κλίματος, αλλά και στο διαχειριστικό ρόλο και στην τήρηση κανόνων και διοικητικών ρυθμίσεων. Θεωρούν ότι οι αρμοδιότητές τους είναι περιορισμένες, ότι έχουν ελάχιστα περιθώρια στη λήψη αποφάσεων και ότι αποτελούν αποδέκτες εγκυκλίων και διαταγών που ρυθμίζουν όλα τα κύρια θέματα του σχολείου. Η ερευνήτρια συμπεραίνει ότι οι διευθυντές φαίνεται να είναι «μοναχικοί» και «ανίσχυροι» σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης και προτείνει τη σταδιακή αναβάθμιση και αυτοτέλεια της σχολικής μονάδας και τη σύνδεση της με την τοπική κοινωνία.

Σε έρευνα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1996), οι διευθυντές υιοθετούν εκείνο το στυλ ηγεσίας που αρμόζει στη σχολική τους μονάδα. Ο διευθυντής, ως ηγέτης-δάσκαλος, διδάσκει, είναι υπεύθυνος για τη σχολική καθημερινότητα και έχει υπαλληλικά καθήκοντα, αποτελεί το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την κεντρική διοίκηση, εποπτεύει το προσωπικό και τηρεί την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, ενώ έχει την εποπτεία της τάξης και αξιολογεί τη διδασκαλία. Ως διοικητικός και εκπαιδευτικός ηγέτης, έχει και κυβερνητικές και διδακτικές αρμοδιότητες, βλέπει τους εκπαιδευτικούς ως επαγγελματίες που έχουν θέση στην επιλογή του προσωπικού και στην αξιολόγηση του προγράμματος (στόχοι, μέθοδοι), και ως οργανωτής προγράμματος, πιστεύει στον πολυσύνθετο ρόλο της διεύθυνσης και δε διαχωρίζει τις διοικητικές από τις διδακτικές λειτουργίες (Στιβακτάκης, 2006).

Το παραπάνω επιβεβαιώνεται και σε έρευνα της Χατζηπαναγιώτου (2001) (οπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008) που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές βρίσκονται σε ένα τέλμα, πολλοί λίγοι έχουν ή προωθούν ένα εκπαιδευτικό όραμα για τη σχολική μονάδα όπου εργάζονται, και επαφίενται στην αλλαγή που θα έρθει από έξω.

Σύμφωνα με το Θεοφιλίδη (2012) από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί, φάνηκε πως οι σχολικοί ηγέτες είναι τα άτομα που θα πρέπει να αναπτύξουν και να εμπλουτίσουν τις ηγετικές δεξιότητές τους ώστε να είναι σε θέση να συμβάλλουν στη βελτίωση του σχολείου. Τα κίνητρα του ηγέτη ταυτίζονται με αυτά των υφισταμένων του (Ράπτης και Βιτσιλάκη, 2007) και από κοινού προσπαθούν να πετύχουν το καλύτερο δυνατό για τη σχολική μονάδα. Έτσι, η βελτίωση αυτή δημιουργεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν νέες ιδέες τόσο για την ηγεσία του σχολείου όσο και για την ανάπτυξή του και σε όλο αυτό μπορούν να βοηθήσουν οι συνεργατικές διαδικασίες, καθώς παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ενημερωθούν για την ηγεσία και να ασκήσουν ηγετικό ρόλο.

Όσον αφορά το στυλ ηγεσίας που υιοθετούν οι διευθυντές οι Φρειδερίκου και Φολερού - Τσερούλη (1991) (οπ. αναφ. στο Κατσαρός, 2008) παρουσιάζουν στοιχεία που δείχνουν ότι ο τυπικός διευθυντής σχολείου εμφανίζει αρκετά χαρακτηριστικά που αντιστοιχούν σε συναλλακτική (transactional) ηγετική συμπεριφορά, και ιδιαίτερα στη συνιστώσα του «μάνατζμεντ των εξαιρέσεων».

Τα τελευταία όμως χρόνια, λόγω της έντονης οικονομικής και κοινωνικής κρίσης, έχουμε την παρουσία του μετασχηματιστικού στυλ στην εκπαιδευτική ηγεσία στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Bass (1998) η ύπαρξη μετασχηματιστικών ηγετών σε περιόδους κρίσης είναι καταλυτικής σημασίας, καθώς μέσω της εμπνέουσας αποκαλύπτουν επαγγελματικές ευκαιρίες, καθησυχάζουν τους φόβους των εργαζόμενων και προκαλούν ενθουσιασμό.

Και σε άλλες έρευνες η ηγεσία στην εκπαίδευση έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών πολλές εξ αυτών στα πλαίσια μεταπτυχιακών σπουδών. Φαίνεται, ότι στα σχολεία οι διευθυντές υιοθετούν πρωτίστως το μετασχηματιστικό στυλ (Βασιλειάδου & Διερωνίτου, 2004 · Νταφούλη, 2009) και στη συνέχεια το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας (Γερασίμου, 2008). Ιδιαίτερα σημαντικό είναι το γεγονός ότι δεν βρέθηκε έρευνα που να υιοθετείται το αποφευκτικό στυλ ηγεσίας σε σχολεία.

Παρά ταύτα, υπάρχουν περιθώρια εφαρμογής των αρχών της μετασχηματιστικής ηγεσίας ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες που έχουν διαμορφώσει τη λειτουργία τους με βάση το συνεργατικό πρότυπο διοίκησης, ενώ η υιοθέτηση αυτού του τύπου ηγεσίας είναι απαραίτητη στον βαθμό που θα προωθηθεί η αυτοδιοίκηση των σχολικών μονάδων. Όταν ο συγκεκριμένος όμως τύπος ηγεσίας χρησιμοποιείται ως πρόσχημα

για την επιβολή των απόψεων και των αξιών των ηγετών, τότε δεν παραπέμπει σε συνεργατικές αλλά σε διαδικασίες που συνάδουν με το πολιτικό μοντέλο οργάνωσης (Bush, 2005).

4.3. Ηγεσία και αυτοαποτελεσματικότητα

Σύμφωνα με σχετικές μελέτες και τα ευρήματά τους φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας των διευθυντών των σχολείων και της αυτοαποτελεσματικότητας τους. Αυτά τα ευρήματα συμφωνούν με τη μελέτη του Leithwood(1994) καθώς και με άλλες μελέτες (Kristine & Hipp, 1997; Peagler, 2004; Ross, J. A, Gray, 2006) στις οποίες διαπιστώνεται ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα.

Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών έχει συνδεθεί άμεσα με την ηγετική συμπεριφορά των διοικητικών στελεχών ενός σχολείου. Σχετική μελέτη έγινε από την Lewandowski το 2005, με 192 καθηγητές από 17 σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αγροτικών περιοχών της δυτικής Πενσυλβάνιας στις ΗΠΑ. όπου η ερευνήτρια έλεγξε τη σχέση μεταξύ της αυτοαποτελεσματικότητας των καθηγητών και την επιρροή της «μετασχηματιστικής» ηγεσίας των διευθυντών. Η συγκεκριμένη έρευνα παρουσίασε ότι οι καθηγητές είτε με υψηλή, είτε με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα επιθυμούν τη συνεχή υποστήριξη και ενθάρρυνση των διευθυντών τους.

Και άλλες μελέτες συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η μετασχηματιστική ηγεσία επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις σχολικές συνθήκες, για τη δέσμευση τους να εργαστούν για την αλλαγή και την επαγγελματική ανάπτυξη (Day et al, 2001; Fullan, 2002) ενώ παράλληλα εντοπίστηκε μια σύνδεση ανάμεσα σε αυτήν και την αυτοαποτελεσματικότητα (Leithwood & Jantzi, 2003). Σε έρευνα των Gkolia et al. (2018), διαπιστώθηκε θετική επιρροή από την εφαρμογή μετασχηματιστικών πρακτικών ηγεσίας στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, έγιναν όμως ταυτόχρονα φανερές ορισμένες ιδιομορφίες στα αποτελέσματα εξαιτίας των εγγενών χαρακτηριστικών του συγκεντρωτικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ερευνητές αποδίδουν τις ιδιομορφίες αυτές στον υψηλό συγκεντρωτισμό του συστήματος και την έλλειψη αυτονομίας στους διευθυντές των σχολικών μονάδων. Αποτέλεσμα είναι οι διευθυντές να μην εμφανίζουν συμπεριφορές που δηλώνουν την

ύπαρξη ενός οράματος και ενός κοινά αποδεκτού στόχου για την εκπαιδευτική μονάδα, να μην προωθούν τη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών, να μη λειτουργούν ως πρότυπα και πηγή έμπνευσης για τους εκπαιδευτικούς, αλλά ούτε και να παρέχουν ερεθίσματα πνευματικής διέγερσης σε αυτούς. Επίσης σε έρευνα της Παπαϊωάννου, Α, (2019), που αφορά του διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώνεται ότι οι διευθυντές διαθέτουν πάρα πολύ υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας όσον αφορά την ανάληψη δράσεων, αποτελέσματα που συμφωνούν και με άλλες έρευνες (Cobanoglu & Yurek, 2018· Dahlkamp et al., 2017· Federici & Skaalvik, 2011· Fisher, 2014· Tschannen-Moran and Gareis, 2004· Virga, 2012).

Σε διαφορετικό μήκος κύματος κινούνται μελέτες που παρουσιάζουν διαφορετική εικόνα σχετικά με τη σχέση επιρροής ανάμεσα στη μετασχηματιστική ηγεσία και την αυτό-αποτελεσματικότητα (Lewandowski, 2005 · Nir & Kranot, 2006). Σε αυτές, τα αποτελέσματα έδειξαν μια ομάδα εκπαιδευτικών όπου υπήρχε συνύπαρξη μειωμένων επιπέδων αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με μετασχηματιστικές πρακτικές από την πλευρά του διευθυντή, ενώ από τους εκπαιδευτικούς υψηλής αυτό-αποτελεσματικότητας δεν αναγνωρίστηκαν στο διευθυντή σε σημαντικό βαθμό χαρακτηριστικά μετασχηματιστικού ηγέτη. Τα ευρήματα αυτά, σύμφωνα με τους ερευνητές, εξηγούνται από το γεγονός ότι οι παράγοντες που διαμορφώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών δέχονται επιρροές και από διάφορους άλλους παράγοντες πέρα από την ηγεσία, όπως το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, την ανατροφοδότηση από προηγούμενες επιτυχίες ή αποτυχίες μαθητών και την επιμόρφωση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί.

Τέλος και όσον αφορά τα ηλικιακά χαρακτηριστικά, σε έρευνα των Lazaridou και Beka (2015) φαίνεται ότι η ηλικία επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών /τριών όσον αφορά τον τρόπο άσκησης της καθοδηγητικής ηγεσίας. Επίσης η ηγεσία όσον αφορά την ηλικία δεν προκύπτει προς την σύνταξη των εκπαιδευτικών αλλά περίπου στα 50 έτη έρευνα που επιβεβαιώνεται και από την έκθεση του ΟΟΣΑ (2017). Τέλος φαίνεται ότι οι διευθυντές εμφανίζουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μόνο κατά το πρώτο έτος της άσκησης ηγεσίας ενώ εμφανίζουν και πάλι υψηλά επίπεδα μετά από δέκα περίπου χρόνια άσκησης των καθηκόντων τους.

4.4. Συμπεράσματα ερευνών -Αναγκαιότητα της έρευνας

Από την ανασκόπηση της εγχώριας και διεθνούς σχετικής με το θέμα ερευνητικής αρθρογραφίας, φαίνεται ότι υπάρχουν συναφή και σαφή αποτελέσματα όσον αφορά την έλλειψη σχεδίων αντιμετώπισης των σχολικών μονάδων σε περιστατικά κρίσεων - επομένως και της αναγκαιότητας ύπαρξης σχεδίου διαχείρισης κρίσης - όπως και σοβαρή έλλειψη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε ανάλογες καταστάσεις διαχείρισης κρίσεων. Κοινή είναι επίσης η διαπίστωση ότι το στυλ ηγεσίας και ιδιαίτερα ο διευθυντής της σχολικής μονάδας παίζουν σημαντικό ρόλο στην διαχείριση εκτάκτων γεγονότων.

Όσον αφορά την έρευνα στην Ελλάδα διαπιστώθηκε περιορισμός ερευνών αναφορικά με τις απόψεις εκπαιδευτικών και δη διευθυντών σχολείων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στο ζήτημα της διαχείρισης των κρίσεων ενώ δεν αναφέρεται η σχέση του ηγετικού προφίλ και της αυτοαποτελεσματικότητας του διευθυντή της σχολικής μονάδας με την διαχείριση κρίσεων.

Η σχετική έλλειψη ερευνών και η συνακόλουθη αναδυόμενη αναγκαιότητα όπως φάνηκε και από τις πολύ πρόσφατες έρευνες των Μπούρα, (2019) και Παπαϊωάννου, (2019), αποτέλεσαν και την αφορμή για τη διεξαγωγή του σχετικού ερευνητικού εγχειρήματος.

Κρίθηκε επομένως, αναγκαίο και σκόπιμο, μέσω των απαντήσεων των διευθυντών των σχολικών μονάδων και καταγράφοντας και αναλύοντας τις απόψεις τους να διερευνηθεί το θέμα της διαχείρισης των σχολικών κρίσεων σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Θεσσαλίας, σε σχέση με το ηγετικό προφίλ και την αυτοαποτελεσματικότητα τους.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ : ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1.Σκοπός

Η παρούσα μελέτη προσπαθεί να συμπληρώσει το όποιο κενό της σχετικής, με το προτεινόμενο θέμα, έρευνας, διερευνώντας τις δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, βασικός σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του προφίλ της ηγετικής τους συμπεριφοράς αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου.

5.2. Στόχοι-Ερευνητικά ερωτήματα

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας εξειδικεύονται στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια η σχέση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης της έρευνας με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσης.
2. Ποια η σχέση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.
3. Ποια η σχέση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.
4. Σε ποιο βαθμό το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών και οι διαστάσεις του ηγετικού τους προφίλ αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των επιλεγόμενων στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.

5.3. Πρωτοτυπία της Έρευνας

Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται στο ότι:

- ✓ Εστιάζει στους διευθυντές σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων, καθόσον οι σχετικές έρευνες στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο είναι περιορισμένες.
- ✓ Αποσκοπεί σε μια αρχική αποτύπωση του πλαισίου σε σχολικές μονάδες α/θμιας όπου επίσης η αντίστοιχη συναφής έρευνα είναι περιορισμένη.
- ✓ Τα όποια αποτελέσματα μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για ανάληψη περαιτέρω ερευνητικών εγχειρημάτων, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο στο οποίο θα βασιστεί μελλοντικός στρατηγικός σχεδιασμός για την αντιμετώπιση κρίσεων σε σχολικές μονάδες και ιδιαίτερα σε σχολικές μονάδες α/θμιας εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν όλες οι προβλεπόμενες διαδικασίες, όπως η αξιοποίηση της βιβλιογραφίας για τον καθορισμό των ερωτημάτων, η συλλογή δεδομένων με τη χρήση κλιμάκων που περιέχουν συγκεκριμένες ερωτήσεις με καθορισμένο μετρήσιμο εύρος απαντήσεων και η ανάλυση δεδομένων με επιστημονικές στατιστικές μεθόδους (Cresswell, 2011). Η χρήση του ερωτηματολογίου μας διευκολύνει αφού αποτελεί ένα εύχρηστο εργαλείο συλλογής δεδομένων, που παρέχει δομημένα συχνά αριθμητικά δεδομένα και μπορεί να επιδοθεί χωρίς την παρουσία του ερευνητή, είναι εύληπτο και εύκολο στην ανάλυση (Wilson και McLean, 1994). Μέσα από μία προκαθορισμένη και δομημένη σειρά, οι συμμετέχοντες καλούνται να απαντήσουν καθιστώντας τον τρόπο αυτόν ως μία από τις πιο δημοφιλείς τεχνικές συλλογής δεδομένων. Στην επιλογή του εργαλείου (ερωτηματολόγιο) στην ερευνητική διαδικασία θα πρέπει να μετρηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητά του. Σύμφωνα με την Bell (1997, σελ. 107), η «αξιοπιστία ενός εργαλείου (ερωτηματολογίου) είναι ο βαθμός στον οποίο ένα τεστ ή μία διαδικασία παράγει ίδιο αποτέλεσμα κάτω από σταθερές συνθήκες σε όλες τις περιπτώσεις». Η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στο πόσο πολύ αντιστοιχεί ο σκοπός και τα ερωτήματα

της έρευνας με τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την ερευνητική διαδικασία (Κυριαζή, 1998). Υπάρχουν πέντε μορφές εγκυρότητας σύμφωνα με τις διεθνείς κοινά αποδεκτές απαιτήσεις των ερευνητικών διαδικασιών: η εσωτερική, η εξωτερική, η εγκυρότητα περιεχομένου, η εγκυρότητα κριτηρίου και τέλος η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο, 2008 όπ. αν. στο Σαβελίδης, 2011).

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η ποσοτική ερευνητική προσέγγιση με τη χρήση δομημένου ανώνυμου ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς. Με τον συγκεκριμένο τρόπο καταγράφουμε και διερευνούμε τις απόψεις των διευθυντών των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με το ηγετικό στυλ που επιλέγουν, στην επίλυση των κρίσεων που προκύπτουν στην σχολική μονάδα καθώς και την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Το ανώνυμο ηλεκτρονικής μορφής ερωτηματολόγιο (google forms), περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η συγκεκριμένη επιλογή με τις δομημένες κλειστές ερωτήσεις οδηγούν σε απαντήσεις, οι οποίες είναι σχετικά εύκολο να κατηγοριοποιηθούν, να ταξινομηθούν και να αναλυθούν ενώ παρέχει τη δυνατότητα συλλογής πολλών τυποποιημένων πληροφοριών από μεγάλες πληθυσμιακές ομάδες και επιτρέπει την άμεση κωδικοποίηση και αξιοποίηση πολλαπλών τεχνικών στατιστικής ανάλυσης των στοιχείων (Σαραφίδου 2011). Επιπλέον οι κλειστού τύπου ερωτήσεις απαντώνται πιο εύκολα από τους ερωτώμενους ανεξάρτητα του επιπέδου μόρφωσής τους (Wilson και McLean, 1994). Ο χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά της ώρας. Η μετάφραση και η νοηματική απόδοση στην ελληνική γλώσσα έγινε με την μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back translation) και δόθηκε πιλοτικά σε έντυπη μορφή σε είκοσι διευθυντές δημοτικών σχολείων στους νομούς Λάρισας και Καρδίτσας προκειμένου να το συμπληρωθούν και να γίνουν οι όποιες παρατηρήσεις τους γραπτώς. Τα ερωτηματολόγια αυτά επιστράφηκαν με ορισμένες καίριες υποδείξεις που λήφθηκαν υπόψη.

6.1. Εργαλεία έρευνας

Στην αρχή του κάθε ερωτηματολογίου γίνεται γενική αναφορά στην έρευνα, παρέχονται οδηγίες για την συμπλήρωσή του και η διαβεβαίωση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας όσων συμμετέχουν. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ των δύο μερών (Singer, von Thurn & Miller, 1995).

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπάρχουν ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων τα οποία θεωρούνται σημαντικά και αναφέρονται σε στοιχεία που αφορούν το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, των αριθμό των παιδιών στην οικογένεια, τα πρόσθετα τυπικά προσόντα, την διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέση ευθύνης, τα έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, την ειδικότητα, την οργανικότητα του σχολείου, των αριθμό των παιδιών στο σχολείο, τον νομό που ανήκει το σχολείο και σε τι περιοχή βρίσκεται.

Στο δεύτερο μέρος και για τη διαχείριση κρίσεων στις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο School Crisis Management Competencies Survey (SCMCS) του McCarty (2012). Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε στις Η.Π.Α. και συγκεντρώνει ποσοτικά αλλά και ποιοτικά στοιχεία σχετικά με την εξοικείωση των διευθυντών στην αντιμετώπιση κρίσεων και βοηθά επιπλέον στην καλύτερη κατανόηση της εξοικείωσης των σχολικών ηγετών (διευθυντών) με τις ικανότητες διαχείρισης κρίσεων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο για την αντιμετώπιση της σχολικής κρίσης επιλέχθηκε επειδή έχει αναφερθεί από πολλούς συγγραφείς στον τομέα διαχείρισης κρίσεων, συμπεριλαμβανομένων των Πρακτικών Πληροφοριών του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ για τον Σχεδιασμό Κρίσεων (οπ.άν. στο MacCarty, 2016). Με το ερωτηματολόγιο αυτό ο MacCarty (2012), συγκέντρωσε στοιχεία ποσοτικά και ποιοτικά που βοήθησαν στην καλύτερη κατανόηση της εξοικείωσης των σχολικών ηγετών με τις ικανότητες αντιμετώπισης κρίσεων και στην αξιολόγηση της ίδιας της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο για λόγους συνέπειας στο πλαίσιο της κατανόησης της εξοικείωσης με την ικανότητα διαχείρισης κρίσεων, χρησιμοποιεί ερωτήσεις διαβαθμισμένες σε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (0 = καθόλου, 1 = λίγο, 2 = κάπως, 3=αρκετά, 4=πολύ). Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο ερωτηματολόγιο οργανώθηκαν θεματικά και στη συνέχεια παρουσιάζονται σε τέσσερις διαδοχικές ενότητες (Πρόληψη, ετοιμότητα, αντιμετώπιση και ανάκαμψη), που αντιστοιχούν στη σειρά κρίσεων που περιγράφονται στη βιβλιογραφία (U.S. Department of Ed., 2007) (όπ. αν. στο MacCarty, 2012). Στο τέλος κάθε τμήματος υπάρχει μια προαιρετική για τους

ερωτώμενους ανατροφοδότηση όπου για τα θέματα που απάντησαν προηγουμένως, δύνανται να παρέχουν πρόσθετες πληροφορίες με τα δικά τους λόγια. Οι απαντήσεις σε αυτό το σημείο θα δώσουν στοιχεία και πληροφορίες για τη σαφήνεια και τη συνάφεια των στοιχείων (οπ. αν. στο MacCarty, 2012).

Στο τρίτο μέρος του ερωτηματολογίου για την μέτρηση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x- Short) (MLQ) των Bass και Avolio (1995) και οι ερωτήσεις του, αφορούν στη αντίληψη των διευθυντών για το ηγετικό στυλ που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τριάντα έξι ερωτήσεις και χρησιμοποιήθηκε και εδώ η 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μερικές φορές, 4 Συχνά, 5 Πάντα) για να απαντηθεί η κάθε ερώτηση. Οι ερωτήσεις αυτές αναφέρονται στην μετασχηματιστική ηγεσία (transformational), στην συναλλακτική ηγεσία (transactional), και στην παθητική ηγεσία (passive leadership), έννοιες που αναλύθηκαν παραπάνω.

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο μετρά τη μετασχηματιστική ηγεσία, που αποτελείται από πέντε παράγοντες: i) εξιδανικευμένη επιρροή, με βάση τα χαρακτηριστικά (4 ερωτήσεις 10, 18, 21, 25) και ii) εξιδανικευμένη επιρροή, με βάση τη συμπεριφορά των ηγετών (4 ερωτήσεις 6, 14, 23, 34), iii) εμπνευσμένη παρακίνηση (4 ερωτήσεις 9, 13, 26, 36), iv) πνευματική διέγερση (4 ερωτήσεις 2, 8, 30, 32), και v) εξατομικευμένο ενδιαφέρον των ηγετών προς τους οπαδούς (4 ερωτήσεις 15, 19, 29, 31). Μετρά τη διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας, με παράγοντες: i) έκτακτη ανταμοιβή (4 ερωτήσεις 1, 11, 16, 35) και ii) ενεργητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (4 ερωτήσεις 4, 22, 24, 27). Επίσης μετρά την παθητική ηγεσία με παράγοντες: i) παθητική διαχείριση κατ' εξαίρεση (4 ερωτήσεις 3, 12, 17, 20) και ii) ηγεσία αποφυγής (Παθητική/μη παρεμβατική ηγεσία) (4 ερωτήσεις 5, 7, 28, 33).

Τέλος στο τέταρτο και τελευταίο μέρος για την μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Norwegian Principal Self-Efficacy Scale (NPSES) των Federici and Skaalvik (2012) που περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν στις αντιλήψεις των διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως διευθυντές. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει είκοσι τέσσερις ερωτήσεις που σχετίζονται με την Εκπαιδευτική ηγεσία, την Οικονομική διαχείριση, την Διοίκηση, την Υποστήριξη των Εκπαιδευτικών, τις Σχέσεις με γονείς, το Σχολικό

περιβάλλον, την Σχέση με τις τοπικές αρχές (Δημοτικές τοπικές αρχές) και την Σχέση με την τοπική κοινότητα.

Και εδώ χρησιμοποιήθηκε η 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert (1 Ποτέ, 2 Σπάνια, 3 Μερικές φορές, 4 Συχνά, 5 Πάντα) για να απαντηθεί η κάθε ερώτηση. Όλα τα παραπάνω εργαλεία έχουν αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα και έχουν χρησιμοποιηθεί και σε προηγούμενες σχετικές έρευνες.

Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο παράρτημα.(σελ. 247).

6.2. Δείγμα της έρευνας

Η μέθοδος δειγματοληψίας που επιλέχθηκε, ήταν σύμφωνα με τους Cohen και Holiday (1979, 1982, 1996, όπως αναφ. στο Cohen, Manion, Morrison, 2008, σελ. 163) η «δειγματοληψία ευκολίας» καθώς ο ερευνητής έχει πιο άμεση πρόσβαση γεωγραφικά στους συμμετέχοντες της έρευνας. Το δείγμα περιελάμβανε τους διευθυντές σχολικών μονάδων που υπηρετούν σε 4/ θέσια και άνω δημοτικά σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας - αφού στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες έχουμε διευθυντές - και συγκεκριμένα, των νομών Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας, και Τρικάλων κατά το σχολικό έτος 2019-2020.

Τα ερωτηματολόγια στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (mail) και συγκεκριμένου (link),

(https://docs.google.com/forms/d/1xcnEUIjWSZZEwSnpZ3nBBKZ8hjGHaF9MWTChrsahRW8/edit?usp=drive_web) απευθείας στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις 4/θεσίων και άνω δημοτικών σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των νομών Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας και Τρικάλων δηλαδή, στα σχολεία της Περιφέρειας Θεσσαλίας στο χρονικό διάστημα από αρχές Νοεμβρίου έως αρχές Δεκεμβρίου του σχολικού έτους 2019- 2020.

Οι διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (mail) των σχολικών μονάδων αναζητήθηκαν από τις επίσημες ιστοσελίδες των αντίστοιχων διευθύνσεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης των νομών Καρδίτσας, Λάρισας, Μαγνησίας και Τρικάλων. Στάλθηκαν συνολικά 303 ερωτηματολόγια και ελήφθησαν συμπληρωμένα 135 ερωτηματολόγια (ποσοστό απόκρισης 44%). Στο διάστημα αυτό, δεδομένου του φόρτου εργασίας των διευθυντών και για την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων,

πραγματοποιήθηκε και τηλεφωνική επικοινωνία του ερευνητή με τους διευθυντές και διευθύντριες των σχολικών μονάδων.

6.3. Μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας.

Η εισαγωγή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό ανάλυσης ποσοτικών δεδομένων IBM SPSS Statistics Version 25.

6.4. Περιορισμοί κατά την ερευνητική διαδικασία

Όλες συνήθως οι ερευνητικές εργασίες υπόκεινται σε ορισμένους περιορισμούς. Στην συγκεκριμένη μελέτη εντοπίσαμε τον αυξημένο φόρτο εργασίας που έχουν οι διευθυντές και αυτό συνέβαλε στο να μην λάβουν σοβαρά υπόψη τους το να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο με αποτέλεσμα είτε να το αγνοήσουν ή ακόμη και να το διαγράψουν. Λόγω του ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σχολικές μονάδες της Περιφέρειας Θεσσαλίας δεν υπήρχε η δυνατότητα άμεσης, προσωπικής επαφής με τους συμμετέχοντες στην έρευνα αλλά η επικοινωνία περιορίστηκε μόνο στην τηλεφωνική επικοινωνία και στην ανταλλαγή ηλεκτρονικών μηνυμάτων. Περιοριστικός επίσης παράγοντας της έρευνας ήταν και το γεγονός της αναζήτησης των ηλεκτρονικών διευθύνσεων των σχολείων που πραγματοποιήθηκε μέσω των επίσημων ιστοσελίδων της κάθε Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που κάποιες δεν ήταν καν ενημερωμένες ή και άλλες που δεν είχαν τα απαραίτητα στοιχεία (π.χ., οργανικότητα σχολικών μονάδων κ.α.) που απαιτούνταν για τη διεξαγωγή της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7ο:

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Περιγραφική Στατιστική

Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

Οι Πίνακες 1 και 2 (και τα Γραφήματα 1-5) παρουσιάζουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος το οποίο αποτελούνταν από 135 διευθυντές σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης. Το 68,89% (N=93) του δείγματος ήταν άντρες και το 31,11% (N=42) γυναίκες, ενώ η μέση ηλικία του δείγματος ήταν 54 έτη (Μ.Τ.=54,33, Τ.Α.=4,20). Όσον αφορά την οικογενειακή κατάσταση, το 86,67% (N=117) των ερωτηθέντων δήλωσε πως είναι παντρεμένοι, το 7,41% (N=10) είναι διαζευγμένοι, το 4,44% (N=6) δεν έχουν παντρευτεί και μόλις το 1,48% (N=2) βρίσκεται σε χηρεία. Σχετικά με τον αριθμό παιδιών που έχουν στην οικογένεια τους οι ερωτηθέντες, το 70,37% (N=95) του δείγματος απάντησε πως έχει 2 παιδιά, το 10,37% (N=14) έχει 3 παιδιά, το 9,63% (N=13) έχει ένα παιδί, το 5,93% (N=8) δεν έχει παιδιά και το 3,70% (N=5) έχει 4 παιδιά. Τέλος, αναφορικά με τα πρόσθετα προσόντα που διαθέτουν, το 89,63% (N=121) του δείγματος δήλωσε πως έχει πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε, το 51,85% (N=70) έχει μεταπτυχιακό, το 39,26% (N=53) έχει ετήσια επιμόρφωση σε ΑΕΙ-ΤΕΙ, το 34,81% (N=47) έχει τελειώσει το διδασκαλείο, το 30,37% (N=41) έχει 2ο πτυχίο από ΑΕΙ-ΤΕΙ, το 14,07% (N=19) έχει επιμόρφωση από ΣΕΛΔΕ-ΠΕΚ, το 9,63% (N=13) έχει διδακτορικό, ενώ το 2,22% (N=3) δεν έχει κάποιο από τα προαναφερθέντα προσόντα.

Πίνακας 1.

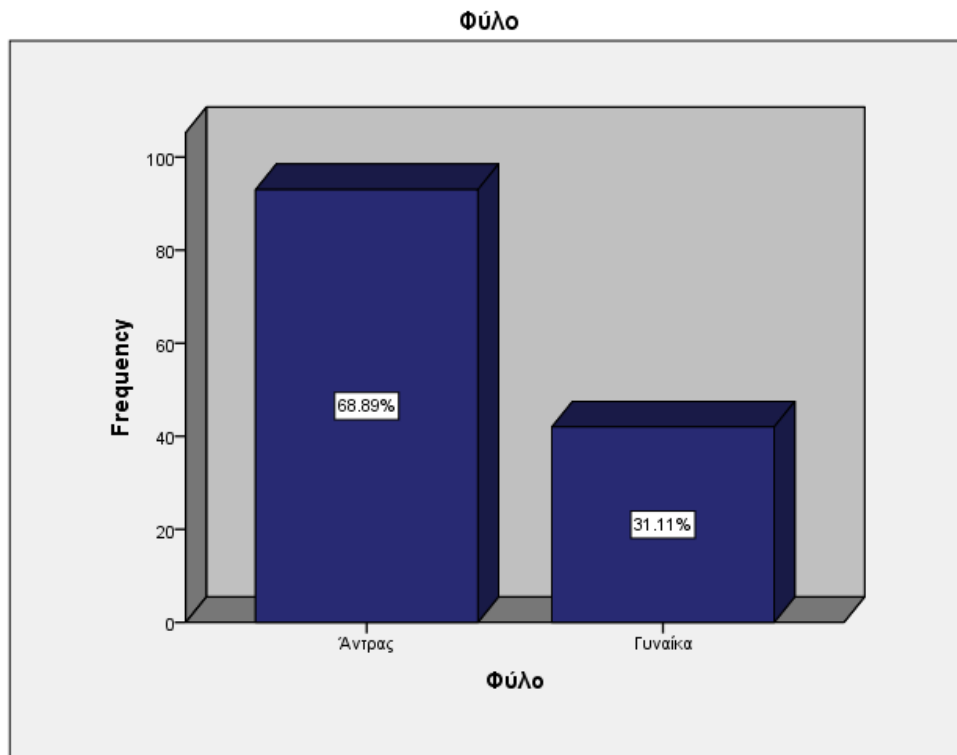
Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Φύλο	Άντρας	93	68,89%
	Γυναίκα	42	31,11%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	6	4,44%
	Έγγαμος	117	86,67%

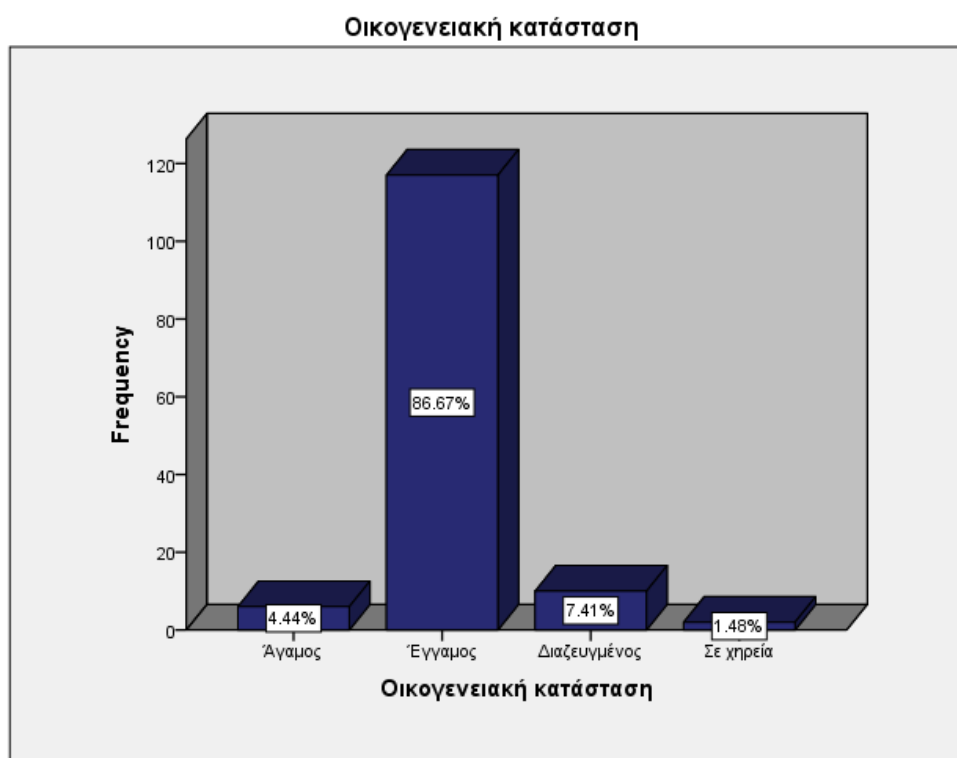
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	Διαζευγμένος	10	7,41%
	Σε χηρεία	2	1,48%
	Κανένα	8	5,93%
	1 παιδί	13	9,63%
	2 παιδιά	95	70,37%
	3 παιδιά	14	10,37%
	4 παιδιά	5	3,70%
Πρόσθετα προσόντα	Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.	121	89,63%
	Διδασκαλείο	47	34,81%
	ΣΕΛΔΕ-ΠΕΚ	19	14,07%
	Ετήσια Επιμόρφωση σε ΑΕΙ-	53	39,26%
	ΤΕΙ	41	30,37%
	2ο Πτυχίο από ΑΕΙ-ΤΕΙ	70	51,85%
	Μεταπτυχιακό	13	9,63%
	Διδακτορικό	3	2,22%
	Τίποτα από τα παραπάνω		

N: Συχνότητα

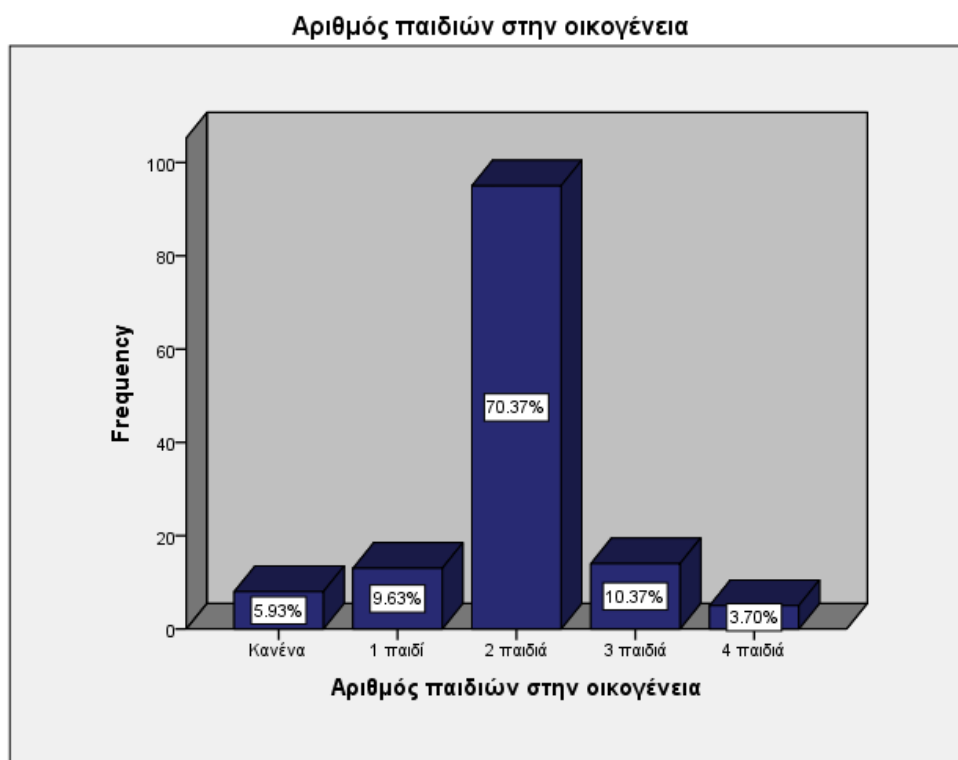
f %: Σχετική συχνότητα %



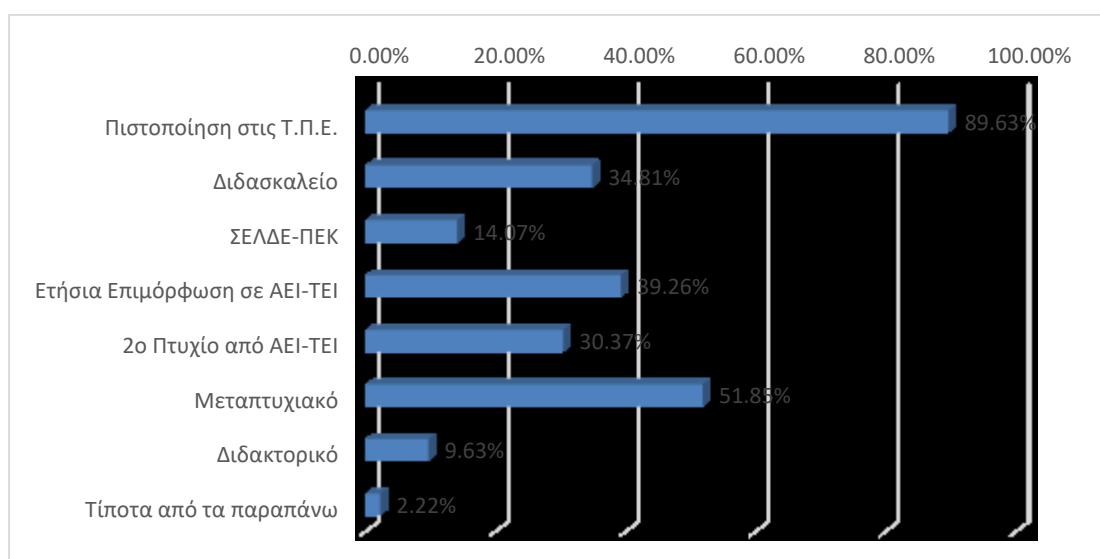
Γράφημα 1. Φύλο



Γράφημα 2. Οικογενειακή κατάσταση



Γράφημα 3. Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

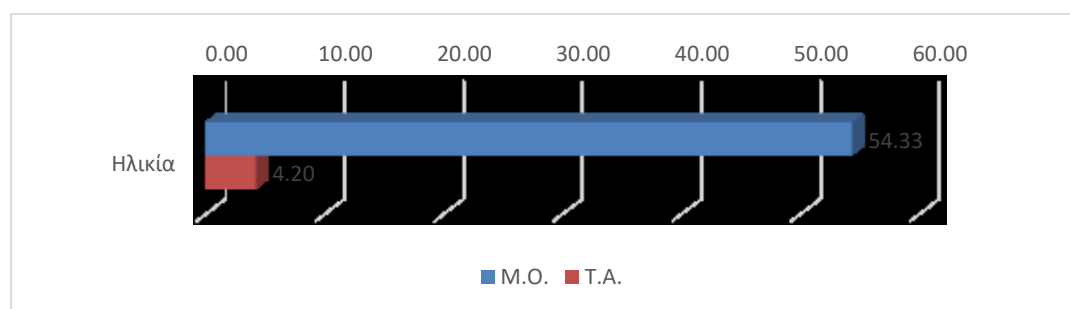


Γράφημα 4. Πρόσθετα προσόντα

Πίνακας 2.

Ηλικία

Στοιχείο	M.T.	T.A.
Ηλικία	54,33	4,20



Γράφημα 5. Ηλικία

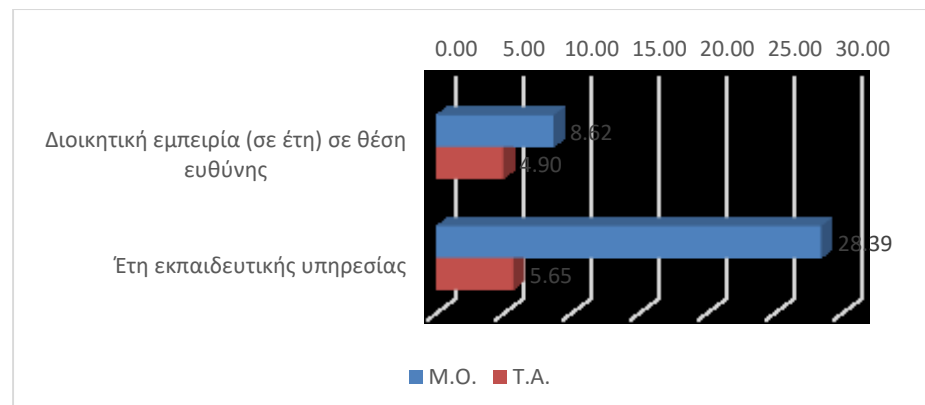
Οι Πίνακες 3 και 4 (και τα Γραφήματα 6-12) παρουσιάζουν τα επαγγελματικά στοιχεία των ερωτηθέντων διευθυντών. Οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι κατά μέσο όρο έχουν περίπου 9 χρόνια διοικητική εμπειρία σε θέση ευθύνης (M.T.=8,62, T.A.4,90), ενώ έχουν κατά μέσο όρο 28,39 χρόνια εκπαιδευτικής υπηρεσίας (M.T.= 28,39, T.A.=5,65). Ακόμη, με βάση τις απαντήσεις των ερωτηθέντων ο αριθμός των παιδιών στο σχολείο τους είναι κατά μέσο όρο 154 παιδιά (M.T.=153,92, T.A.=86,78). Όσον αφορά, την ειδικότητα των ερωτηθέντων, το 84,44% (N=117) δήλωσε ότι έχει ειδικότητα ΠΕ70, το 12,59% (N=17) ΠΕ11, το 1,48% (N=86) ΠΕ86 και 0,74% (N=1) έχουν ειδικότητα ΠΕ06 και ΠΕ78. Επίσης, σχετικά με το ποια είναι η οργάνωση του σχολείου στο οποίο υπηρετούν, το 43,70% (N=59) του δείγματος δήλωσε ότι υπηρετεί σε 4-6/θέσιο σχολείο, το 40,74% (N=55) σε 10-12/θέσιο, 9,63% (N=13) σε 7-9/θέσιο και το 2,96% (N=4) σε 13-15/θέσιο και 16-19/θέσιο. Αναφορικά με το Νομό στον οποίο βρίσκεται το σχολείο των ερωτηθέντων, το 60% (N=81) απάντησε ότι βρίσκεται στην Λάρισα, το 18,52% (N=25) στη Μαγνησία, το 11,85% (N=16) στην Καρδίτσα και το 9,63% (N=13) στα Τρίκαλα. Επιπλέον, σχετικά με την περιοχή στην οποία λειτουργεί το σχολείο των ερωτηθέντων διευθυντών, το 53,33% (N=72) λειτουργεί σε αστική περιοχή, το 25,93% (N=35) σε αγροτική και το 20,74% (N=28)

σε ημιαστική περιοχή. Τέλος, το 48,89% (N=66) του δείγματος δήλωσε ότι είναι διευθυντές στο τωρινό σχολείο για 2-4 χρόνια, το 45,19% (N=61) για 5 χρόνια και πάνω και το 5,93% (N=8) για 0-1 έτη.

Πίνακας 3.

Μέσες τιμές των επαγγελματικών στοιχείων

Στοιχείο	M.T.	T.A.
Διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέση ευθύνης	8,62	4,90
Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	28,39	5,65
Αριθμός παιδιών στο σχολείο	153,92	86,78



Γράφημα 6. Μέσες τιμές των επαγγελματικών στοιχείων



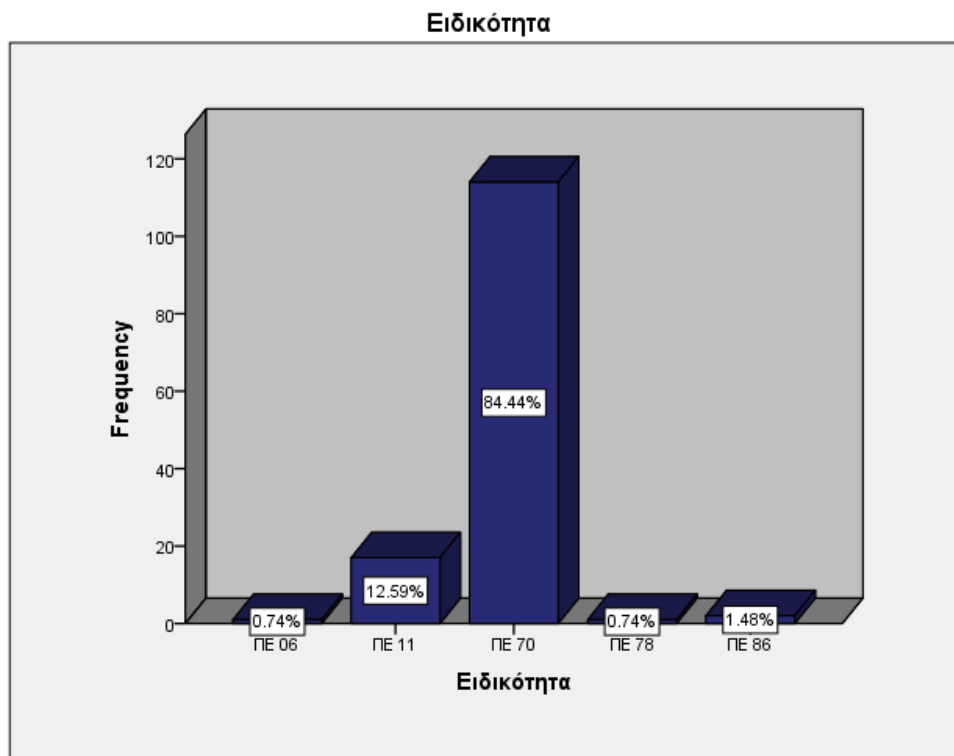
Γράφημα 7. Μέσος αριθμός παιδιών στο σχολείο

Πίνακας 4.***Επαγγελματικά στοιχεία δείγματος***

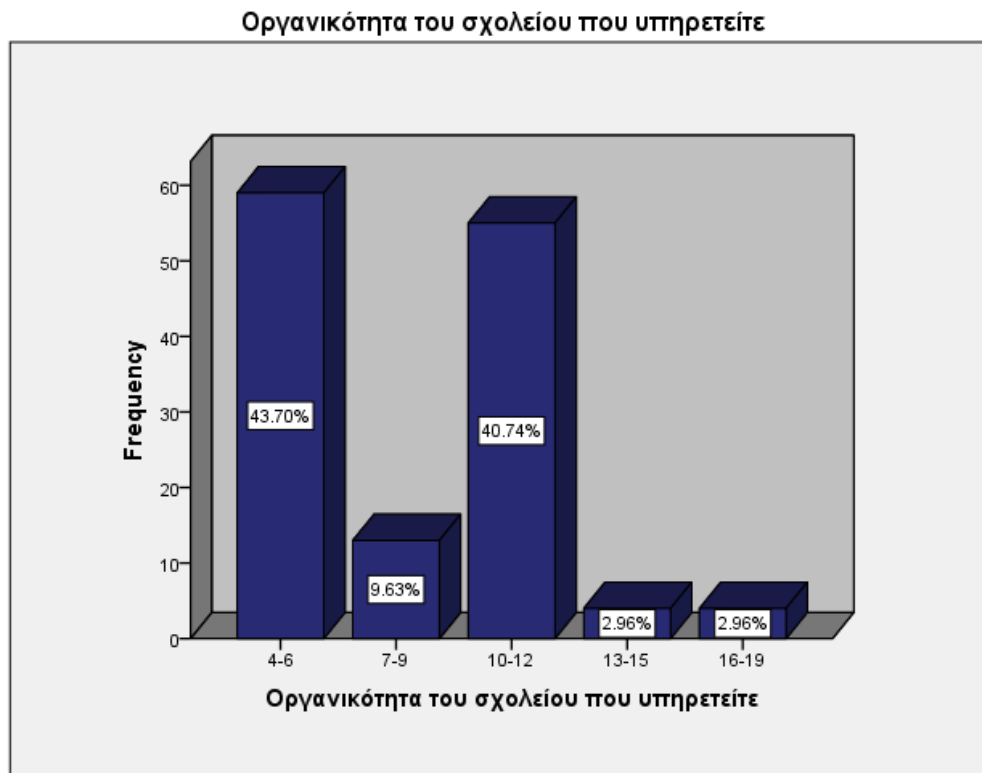
Στοιχείο	Κατηγορία	N	f %
Ειδικότητα	ΠΕ 06	1	0,74%
	ΠΕ 11	17	12,59%
	ΠΕ 70	114	84,44%
	ΠΕ 78	1	0,74%
	ΠΕ 86	2	1,48%
Οργανικότητα του σχολείου που υπηρετείτε	4-6	59	43,70%
	7-9	13	9,63%
	10-12	55	40,74%
	13-15	4	2,96%
	16-19	4	2,96%
Νομός σχολείου	Καρδίτσα	16	11,85%
	Λάρισα	81	60,00%
	Μαγνησία	25	18,52%
	Τρίκαλα	13	9,63%
Το σχολείο λειτουργεί σε περιοχή	Αστική	72	53,33%
	Ημιαστική	28	20,74%
	Αγροτική	35	25,93%
Πόσα χρόνια εργάζεστε ως διευθυντής/ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο;	0-1	8	5,93%
	2-4	66	48,89%
	5+	61	45,19%

N: Συχνότητα

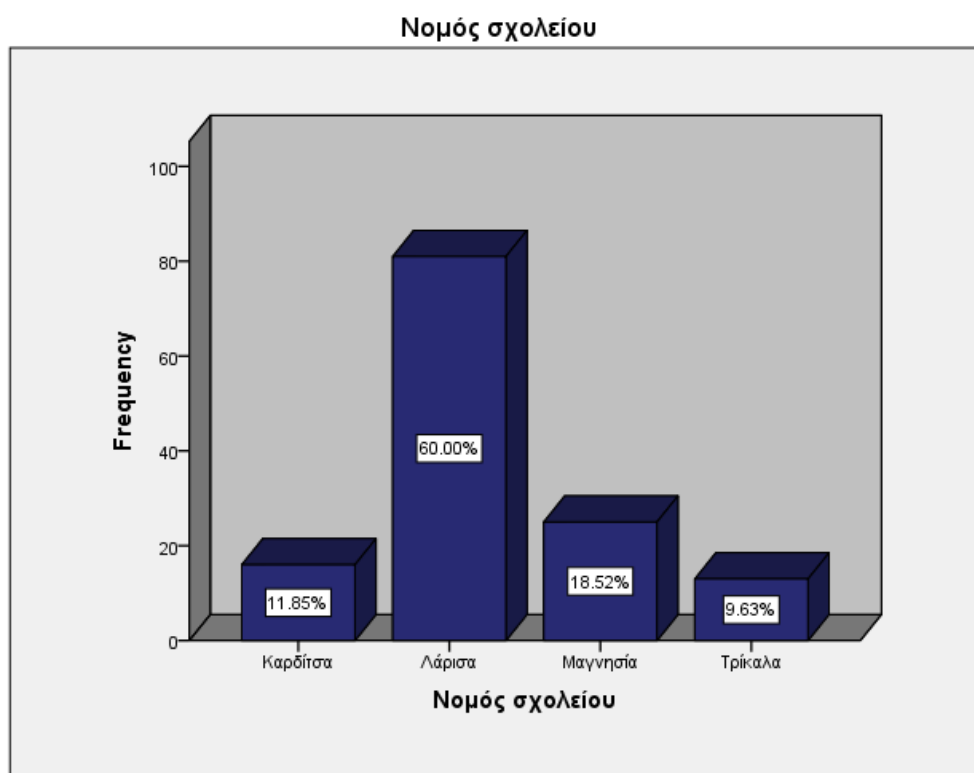
f %: Σχετική συχνότητα %



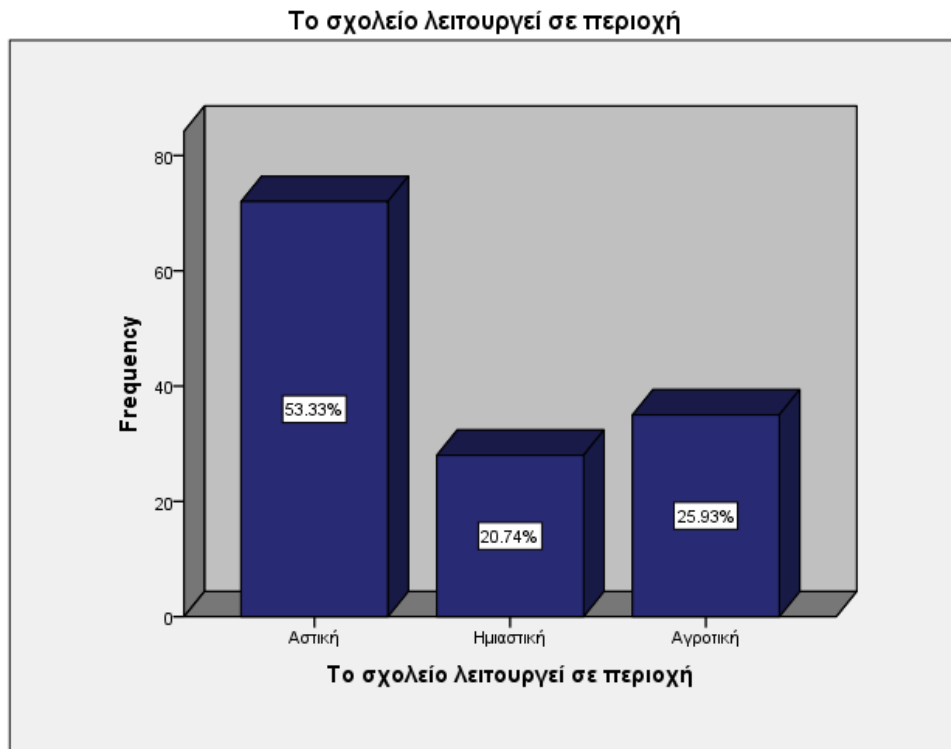
Γράφημα 8. Ειδικότητα



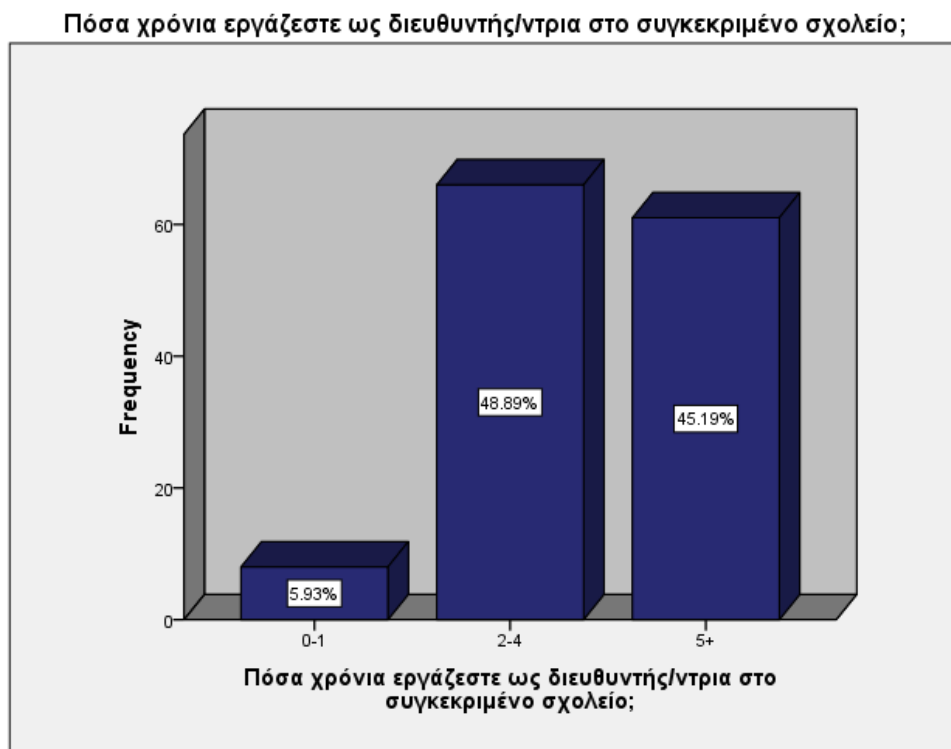
Γράφημα 9. Οργανικότητα του σχολείου που υπηρετείτε



Γράφημα 10. Νομός σχολείου



Γράφημα 11. Το σχολείο λειτουργεί σε περιοχή



Γράφημα 12. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως διευθυντής/ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο;

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης

Καταπολέμηση των καταστάσεων κρίσης

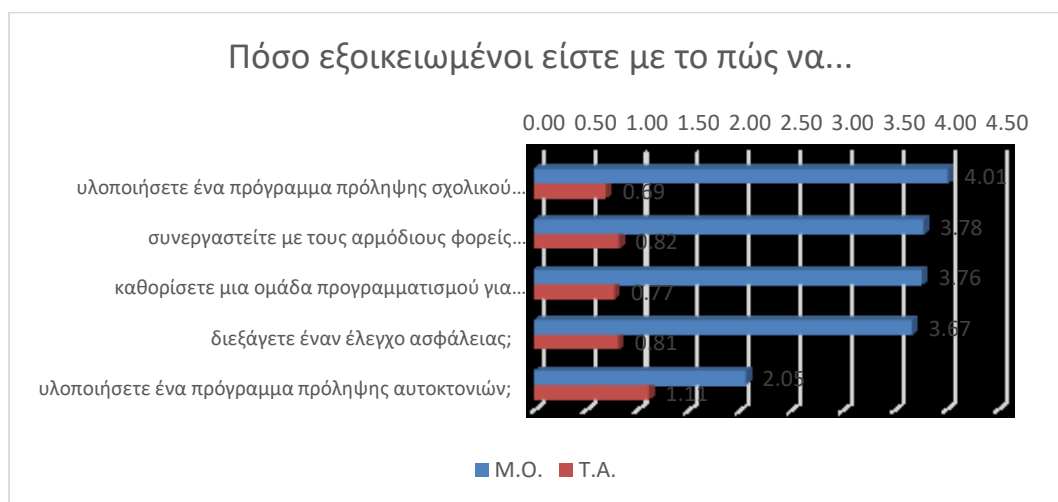
Ο Πίνακας 5 (και το Γράφημα 13) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την εξοικείωση τους σε διαδικασίες για την καταπολέμηση των καταστάσεων κρίσης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Κάπως, 4-Αρκετά, 5-Πάρα πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το πως να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού (Μ.Τ.=4,01), να συνεργαστούν με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (Μ.Τ.=3,78), να καθορίσουν μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών (Μ.Τ.=3,76) και να διεξάγουν έναν έλεγχο ασφάλειας (Μ.Τ.=3,67). Τέλος, δήλωσαν ότι είναι λίγο εξοικειωμένοι με το πως να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών (Μ.Τ.=2,05). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,69, 1,11].

Πίνακας 5.

Εξοικείωση σε διαδικασίες για την καταπολέμηση των καταστάσεων κρίσης

Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να...	Μ.Τ.	Τ.Α.
υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού;	4,01	0,69
συνεργαστείτε με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών;	3,78	0,82
καθορίσετε μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών;	3,76	0,77
διεξάγετε έναν έλεγχο ασφάλειας;	3,67	0,81



Γράφημα 13. Εξοικείωση σε διαδικασίες για την καταπολέμηση των καταστάσεων κρίσης

Ο Πίνακας 6 (και τα Γραφήματα 14-18) παρουσιάζει τους παράγοντες που συνέβαλαν στην εξοικείωση των ερωτηθέντων με τις διαδικασίες για την καταπολέμηση των καταστάσεων κρίσης. Συγκεκριμένα για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να διεξάγουν έναν έλεγχο ασφάλειας, το 54,81% (N=74) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική τους εμπειρία, το 18,52% (N=25) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 11,11% (N=15) την πανεπιστημιακή γνώση, το 9,63% (N=13) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 3,70% (N=5) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα αυτό και το 2,22% (N=3) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επίσης, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να καθορίσουν μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών, το 45,93% (N=62) των ερωτηθέντων δήλωσαν την προσωπική τους εμπειρία, το 17,78% (N=24) δήλωσε την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 16,30% (N=22) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 10,37% (N=14) την πανεπιστημιακή γνώση, το 8,89% (N=12) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα αυτό και το 0,74 (N=1) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Ακόμη, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να συνεργαστούν με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών, το

56,30% (N=76) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική τους εμπειρία, το 15,56% (N=21) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση και κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 5,93% (N=8) την πανεπιστημιακή γνώση, το 5,19% (N=7) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα αυτό και το 1,48% (N=2) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επιπλέον, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού, το 25,93% (N=35) των ερωτηθέντων δήλωσε την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 20,00% (N=27) την προσωπική του εμπειρία, το 18,52% (N=25) την πανεπιστημιακή γνώση, ενώ το 17,78% (N=24) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα αυτό και κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο.

Τέλος, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών, το 21,48% (N=29) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 11,11% (N=15) την πανεπιστημιακή γνώση και κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, 10,37% (N=14) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 2,22% (N=3) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα αυτό, ενώ το 43,70% δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Πίνακας 6.

Παράγοντες συμβολής σε εξοικείωση με διαδικασίες για την καταπολέμηση καταστάσεων κρίσης

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να...	Κατηγορίες	N	f %
διεξάγετε έναν έλεγχο ασφάλειας;	Πανεπιστημιακή Γνώση	15	11,11%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	25	18,52%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	5	3,70%
		13	9,63%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	74	54,81%

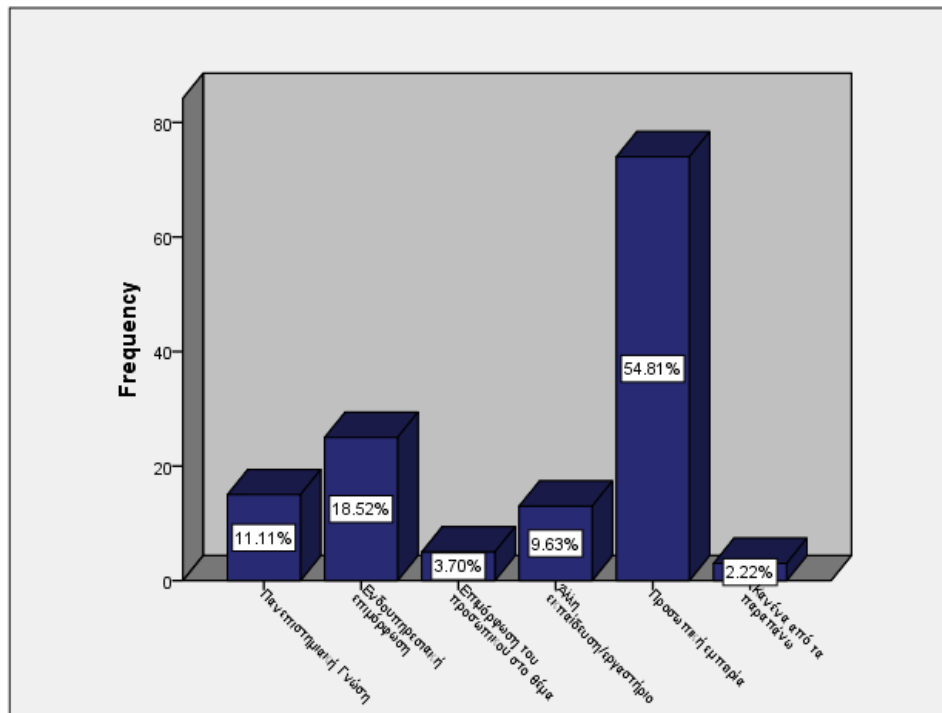
	Προσωπική εμπειρία	3	2,22%
	Κανένα από τα παραπάνω		
καθορίσετε μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών;	Πανεπιστημιακή Γνώση	14	10,37%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	24	17,78%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	12	8,89%
		22	16,30%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	62	45,93%
	Προσωπική εμπειρία	1	0,74%
	Κανένα από τα παραπάνω		
συνεργαστείτε με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών;	Πανεπιστημιακή Γνώση	8	5,93%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	21	15,56%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	7	5,19%
		21	15,56%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	76	56,30%
	Προσωπική εμπειρία	2	1,48%
	Κανένα από τα παραπάνω		
υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού;	Πανεπιστημιακή Γνώση	25	18,52%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	35	25,93%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	24	17,78%
		24	17,78%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	27	20,00%
	Προσωπική εμπειρία		
υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών;	Πανεπιστημιακή Γνώση	15	11,11%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	14	10,37%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	3	2,22%

Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	15	11,11%
Προσωπική εμπειρία	29	21,48%
Κανένα από τα παραπάνω	59	43,70%

N: Συχνότητα

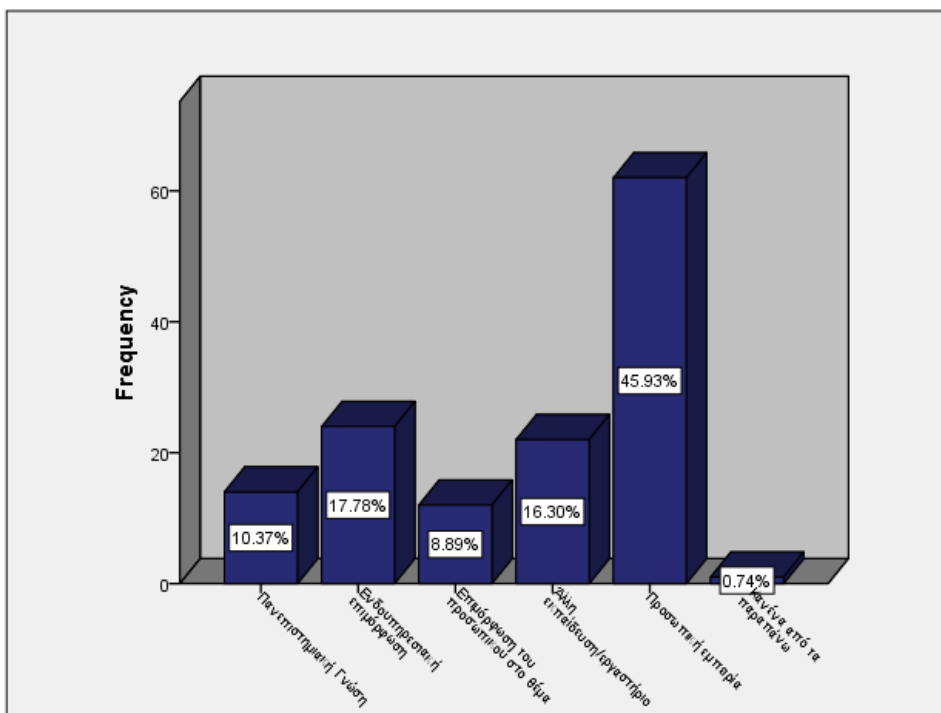
f %: Σχετική συχνότητα %

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να διεξάγετε έναν έλεγχο ασφάλειας;



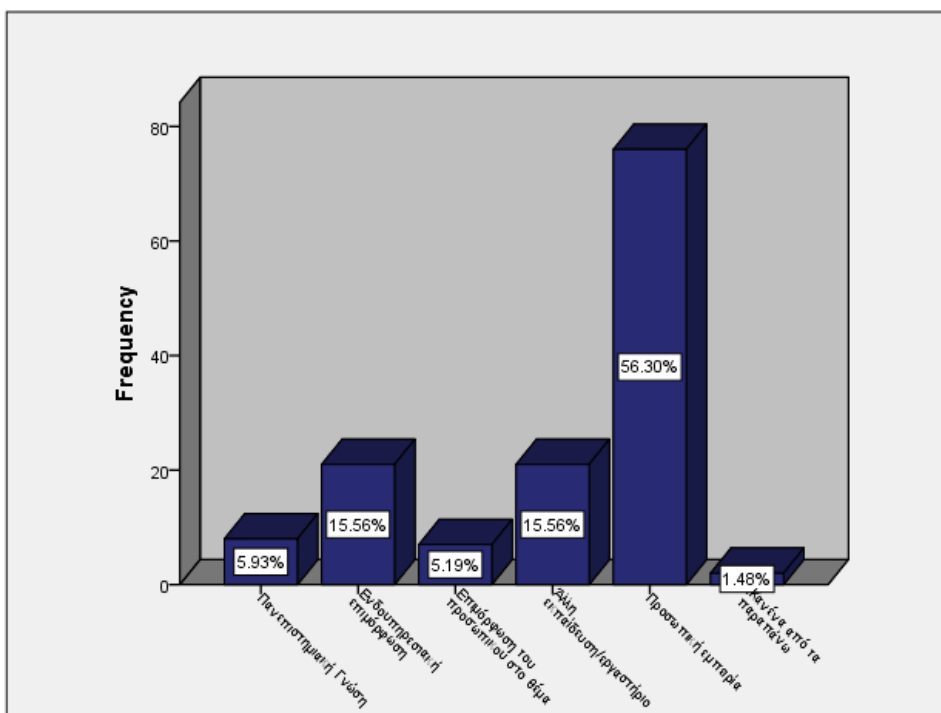
Γράφημα 14. Παράγοντες συμβολής για να διεξάγετε έναν έλεγχο ασφάλειας;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να καθορίσετε μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών;



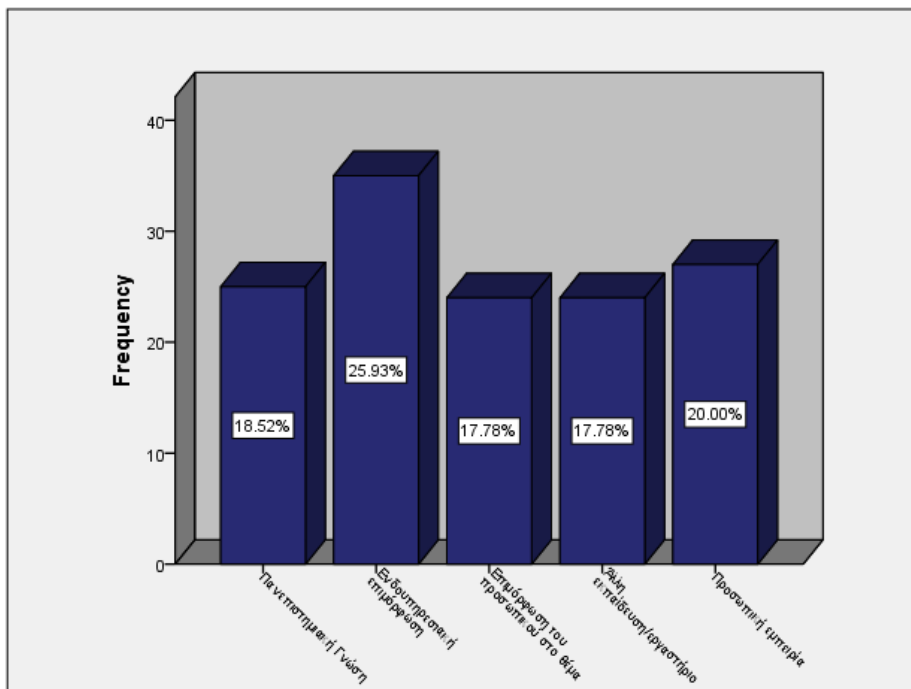
Γράφημα 15. Παράγοντες συμβολής για να καθορίσετε μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να συνεργαστείτε με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών;



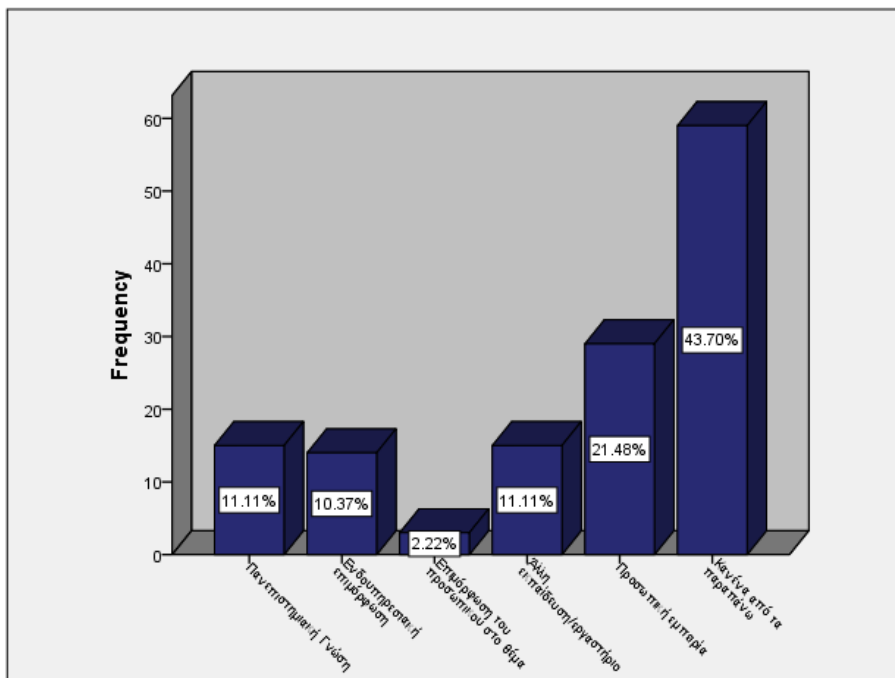
Γράφημα 16. Παράγοντες συμβολής για να συνεργαστείτε με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού;



Γράφημα 17. Παράγοντες συμβολής για να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών;



Γράφημα 18. Παράγοντες συμβολής για να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών;

Ο Πίνακας 7 (και το Γράφημα 19) περιλαμβάνει τις σκέψεις ορισμένων διευθυντών για την προετοιμασία για την πρόληψη κρίσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 57,14% (N=12) των διευθυντών που εξέφρασαν την γνώμη τους θεωρεί σημαντική την επιμόρφωση και την ενημέρωση, το 9,52% (N=2) θεωρεί σημαντική την πολύπλευρη και πλήρη αντίληψη των γεγονότων καθώς και την συνεργασία οικογένειας-σχολείου, ενώ τέλος το 4,76% (N=1) θεωρεί σημαντικούς τον προγραμματισμό, την εμπειρία, την αντικειμενικότητα, την πρόληψη την στήριξη από την υπηρεσία, τον επαγγελματισμό και την ενσυναίσθηση.

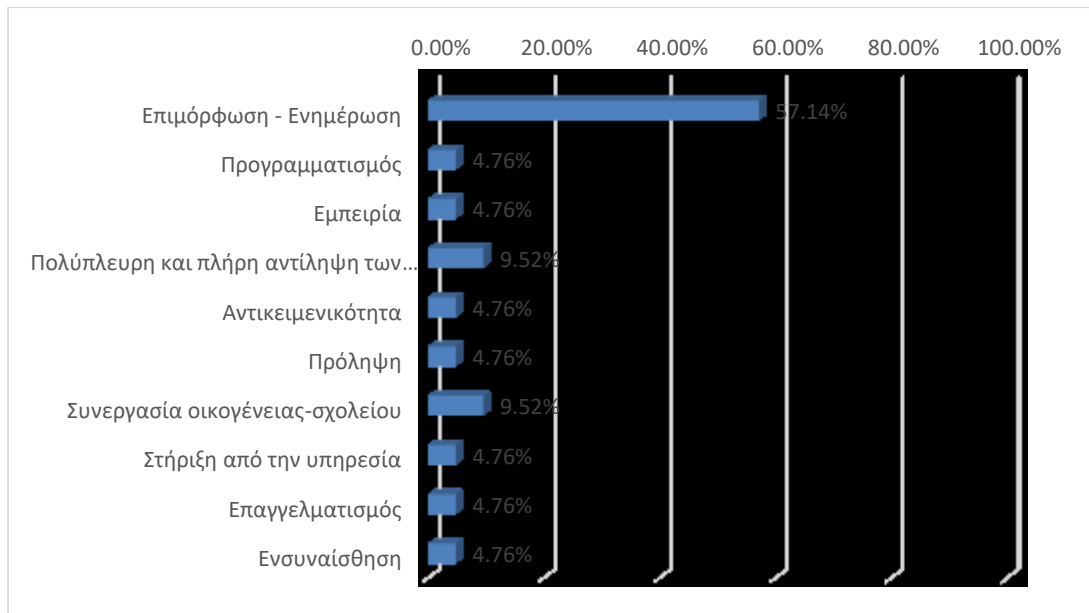
Πίνακας 7.

Σκέψεις για την προετοιμασία για την πρόληψη κρίσεων

Κατηγορίες	N	f %
Επιμόρφωση - Ενημέρωση	12	57,14%
Προγραμματισμός	1	4,76%
Εμπειρία	1	4,76%
Πολύπλευρη και πλήρη αντίληψη των γεγονότων	2	9,52%
Αντικειμενικότητα	1	4,76%
Πρόληψη	1	4,76%
Συνεργασία οικογένειας-σχολείου	2	9,52%
Στήριξη από την υπηρεσία	1	4,76%
Επαγγελματισμός	1	4,76%
Ενσυναίσθηση	1	4,76%

N: Συχνότητα, f %:

Σχετική συχνότητα %



Γράφημα 19. Σκέψεις για την προετοιμασία για την πρόληψη κρίσεων

Προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης

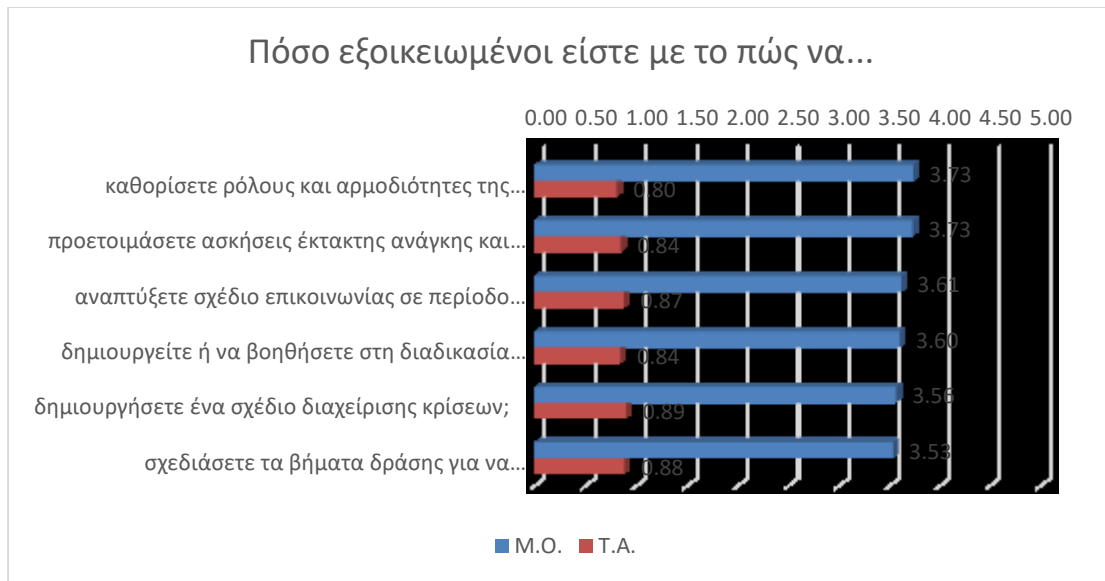
Ο Πίνακας 8 (και το Γράφημα 20) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την εξοικείωση τους σε διαδικασίες για την προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Κάπως, 4-Αρκετά, 5-Πάρα πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το πως να καθορίσουν ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων (Μ.Τ.=3,73), να προετοιμάσουν ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης (Μ.Τ.=3,73) και να αναπτύξουν σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης (Μ.Τ.=3,61). Τέλος, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με το να δημιουργούν ή να βοηθήσουν στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση (Μ.Ο.=3,60), να δημιουργήσουν ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων (Μ.Τ.=3,56) και να σχεδιάσουν τα βήματα δράσης για να ασφαλίσουν το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό (Μ.Ο.=3,53). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,80, 0,89].

Πίνακας 8.

Εξοικείωση σε διαδικασίες για την προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης

Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να...	M.T.	T.A.
καθορίσετε ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων;	3,73	0,80
προετοιμάσετε ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης;	3,73	0,84
αναπτύξετε σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης;	3,61	0,87
δημιουργείτε ή να βοηθήσετε στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση;	3,60	0,84
δημιουργήσετε ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων;	3,56	0,89
σχεδιάσετε τα βήματα δράσης για να ασφαλίσετε το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό;	3,53	0,88



Γράφημα 20. Εξοικείωση σε διαδικασίες για την προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης

Ο Πίνακας 9 (και τα Γραφήματα 21-26) παρουσιάζει τους παράγοντες που συνέβαλαν στην εξοικείωση των ερωτηθέντων με τις διαδικασίες για την προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης. Συγκεκριμένα για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να δημιουργήσουν ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων, το 41,48% (N=56) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 17,78% (N=24) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 16,30% (N=22) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 14,81% (N=20) την πανεπιστημιακή γνώση, το 5,19% (N=7) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 4,44% (N=6) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Ακόμη, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να καθορίσουν ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, το 45,93% (N=62) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 16,30% (N=22) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 14,07% (N=19) την πανεπιστημιακή γνώση, 13,33% (N=18) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 8,15% την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 2,22% (N=3) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επίσης, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να αναπτύξουν σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης, το 47,41% (N=64) την προσωπική του εμπειρία, το 17,04% (N=23) κάποια

άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 14,81% (N=20) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 11,11% (N=15) την πανεπιστημιακή γνώση, το 3,70% (N=5) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 5,93% (N=8) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επιπλέον, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να σχεδιάσουν τα βήματα δράσης για να ασφαλίσουν το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό, το 43,70% (N=59) την προσωπική του εμπειρία, το 19,26% (N=26) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 16,30% (N=22) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 10,37% (N=14) την πανεπιστημιακή γνώση, το 5,19% (N=7) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και επίσης το 5,19% (N=7) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Ακόμη, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να προετοιμάσουν ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης, το 37,78% (N=51) την προσωπική του εμπειρία, το 21,48% (N=29) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 20,74% (N=28) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 8,15% (N=11) την πανεπιστημιακή γνώση και την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 3,70% (N=5) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Τέλος, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να δημιουργούν ή να βοηθήσουν στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση, το 40,74% (N=55) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 18,52% (N=25) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 16,30% (N=22) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 13,33% (N=18) την πανεπιστημιακή γνώση, το 8,15% (N=11) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 2,96% (N=4) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Πίνακας 9.

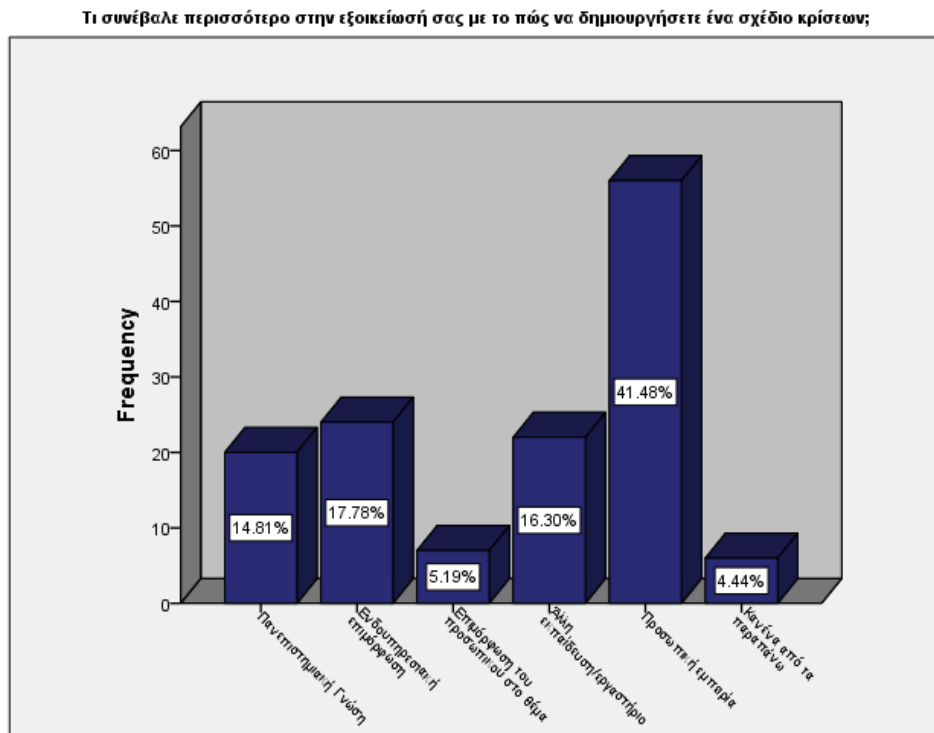
Παράγοντες συμβολής σε εξοικείωση με διαδικασίες για την προετοιμασία για καταστάσεις κρίσης

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να...	Κατηγορίες	N	f %
δημιουργήσετε ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων;	Πανεπιστημιακή Γνώση	20	14,81%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	24	17,78%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	7	5,19%
		22	16,30%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	56	41,48%
	Προσωπική εμπειρία	6	4,44%
καθορίσετε ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων;	Κανένα από τα παραπάνω		
	Πανεπιστημιακή Γνώση	19	14,07%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	18	13,33%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	11	8,15%
		22	16,30%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	62	45,93%
αναπτύξετε σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης;	Προσωπική εμπειρία	3	2,22%
	Κανένα από τα παραπάνω		
	Πανεπιστημιακή Γνώση	15	11,11%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	20	14,81%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	5	3,70%
		23	17,04%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	64	47,41%
	Προσωπική εμπειρία	8	5,93%
	Κανένα από τα παραπάνω		

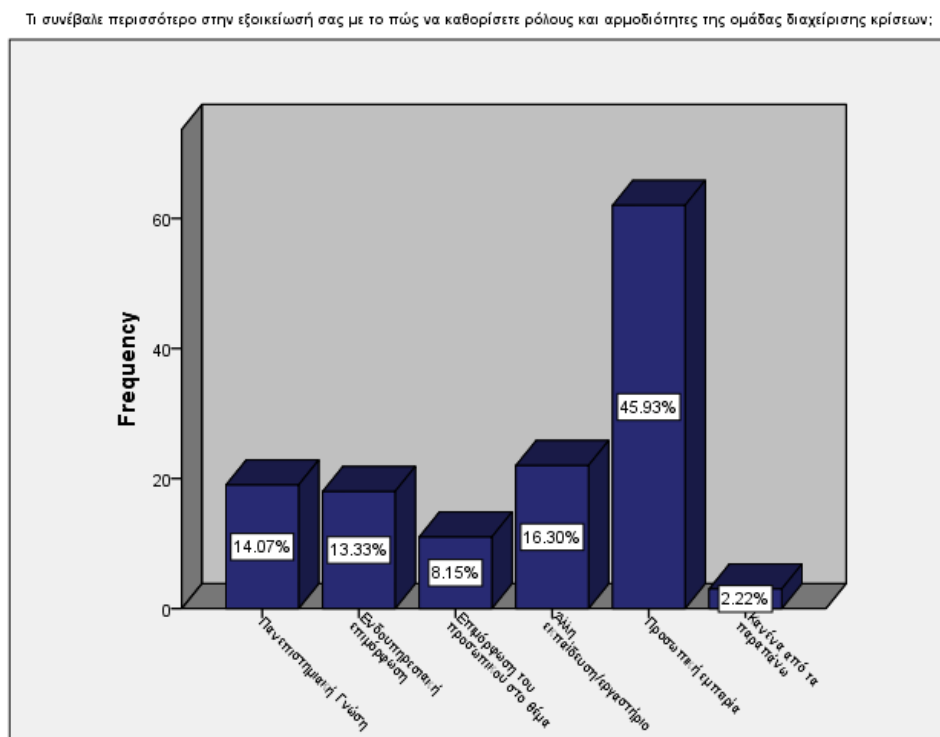
σχεδιάσετε τα βήματα δράσης για να ασφαλίσετε το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό;	Πανεπιστημιακή Γνώση	14	10,37%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	22	16,30%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	7	5,19%
		26	19,26%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	59	43,70%
	Προσωπική εμπειρία	7	5,19%
Κανένα από τα παραπάνω			
προετοιμάσετε ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης;	Πανεπιστημιακή Γνώση	11	8,15%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	28	20,74%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	11	8,15%
		29	21,48%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	51	37,78%
	Προσωπική εμπειρία	5	3,70%
Κανένα από τα παραπάνω			
δημιουργείτε ή να βοηθήσετε στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση;	Πανεπιστημιακή Γνώση	18	13,33%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	25	18,52%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	11	8,15%
		22	16,30%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	55	40,74%
	Προσωπική εμπειρία	4	2,96%
Κανένα από τα παραπάνω			

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %

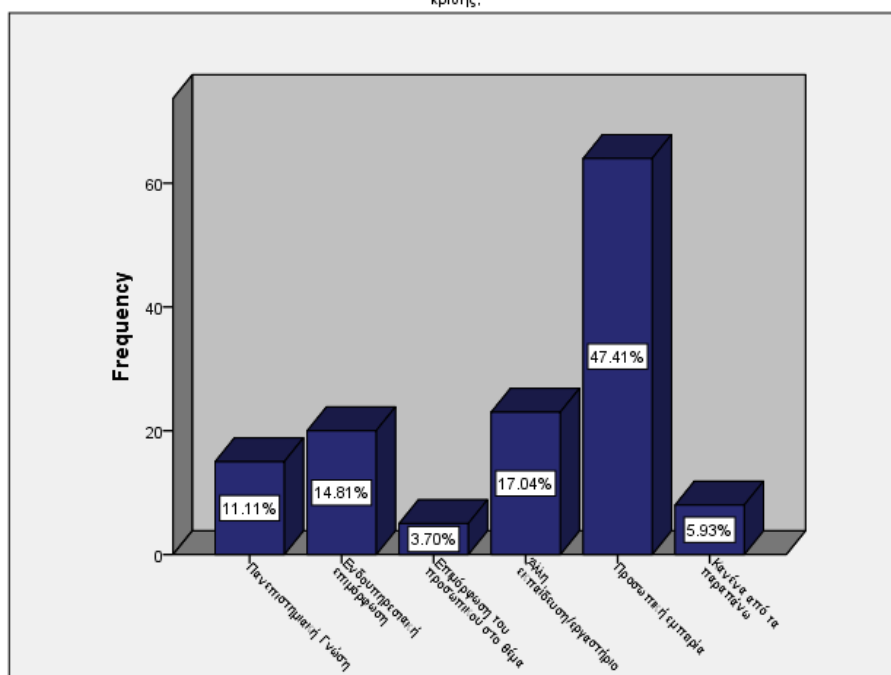


Γράφημα 21. Παράγοντες συμβολής για να δημιουργήσετε ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων;



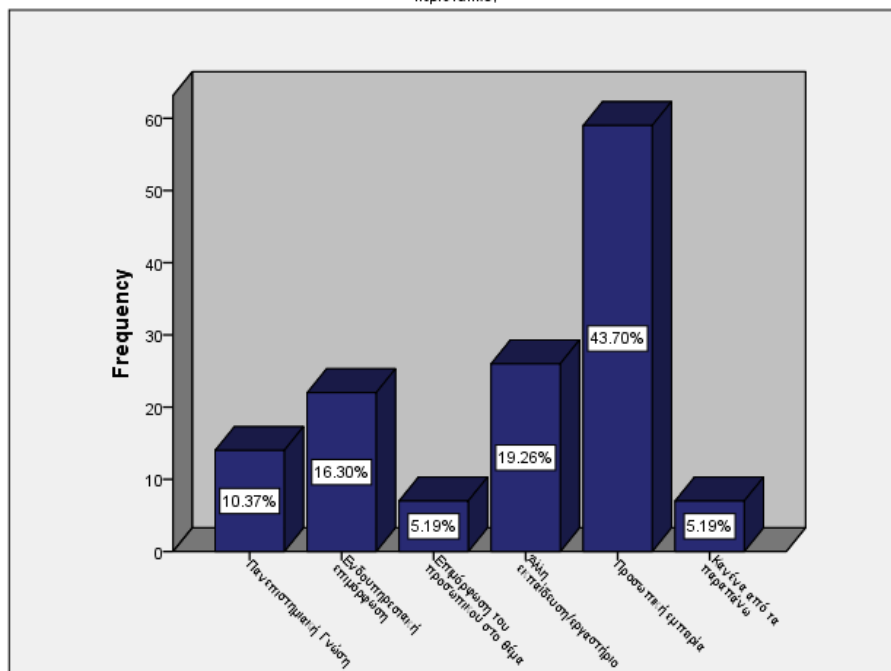
Γράφημα 22. Παράγοντες συμβολής για να καθορίσετε ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να αναπτύξετε σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης;



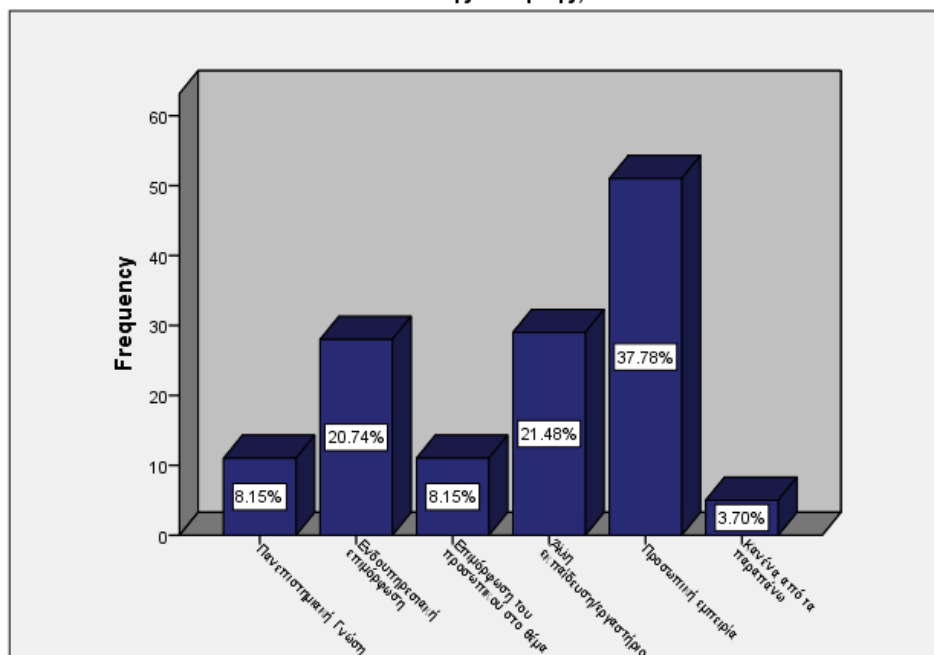
Γράφημα 23. Παράγοντες συμβολής για να αναπτύξετε σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να σχεδιάσετε τα βήματα δράσης για να ασφαλίσετε το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό;



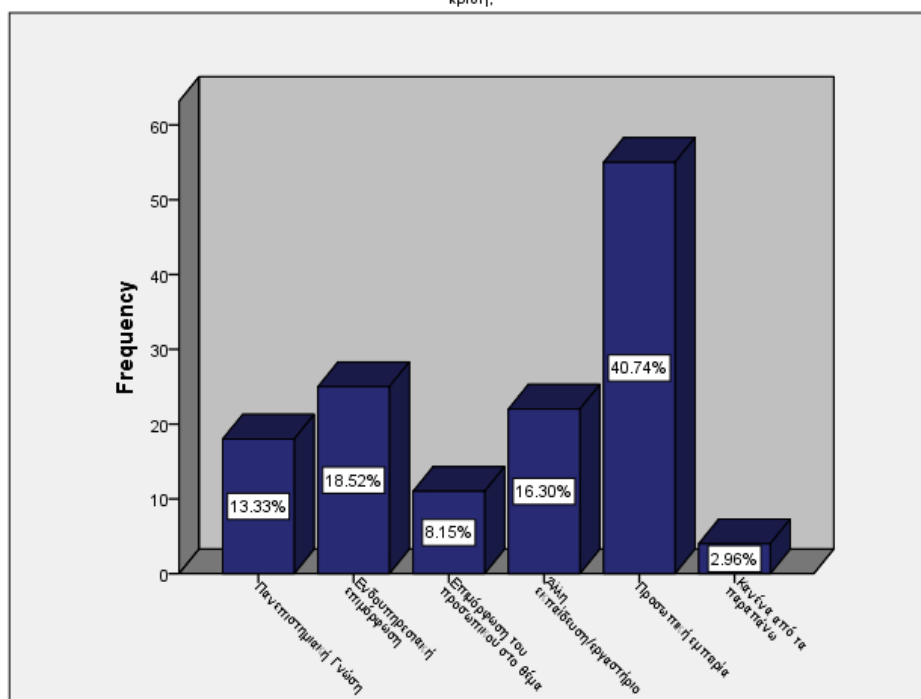
Γράφημα 24. Παράγοντες συμβολής για να σχεδιάσετε τα βήματα δράσης για να ασφαλίσετε το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό;

Παράγοντες συμβολής για να προετοιμάσετε ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης;



Γράφημα 25. Παράγοντες συμβολής για να προετοιμάσετε ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να δημιουργείτε ή να βοηθήσετε στη δημιουργία ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση;



Γράφημα 26. Παράγοντες συμβολής για να δημιουργείτε ή να βοηθήσετε στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση;

Ο Πίνακας 10 (και το Γράφημα 27) περιλαμβάνει τις σκέψεις ορισμένων διευθυντών για το πλαίσιο προετοιμασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 36,84% (N=7) των διευθυντών που εξέφρασαν την γνώμη τους θεωρεί σημαντική την προετοιμασία και τον σχεδιασμό, το 31,58% (N=6) την ενημέρωση και την επιμόρφωση, το 10,53% (N=2) την πρόληψη και το 5,26% (N=1) την εμπειρία, την δια βίου μάθηση, την προσεκτική και επαγγελματική αντιμετώπιση, τη δικαιοσύνη και ισότητα στο σχολείο, τις ανεπαρκείς εγκαταστάσεις και την συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς.

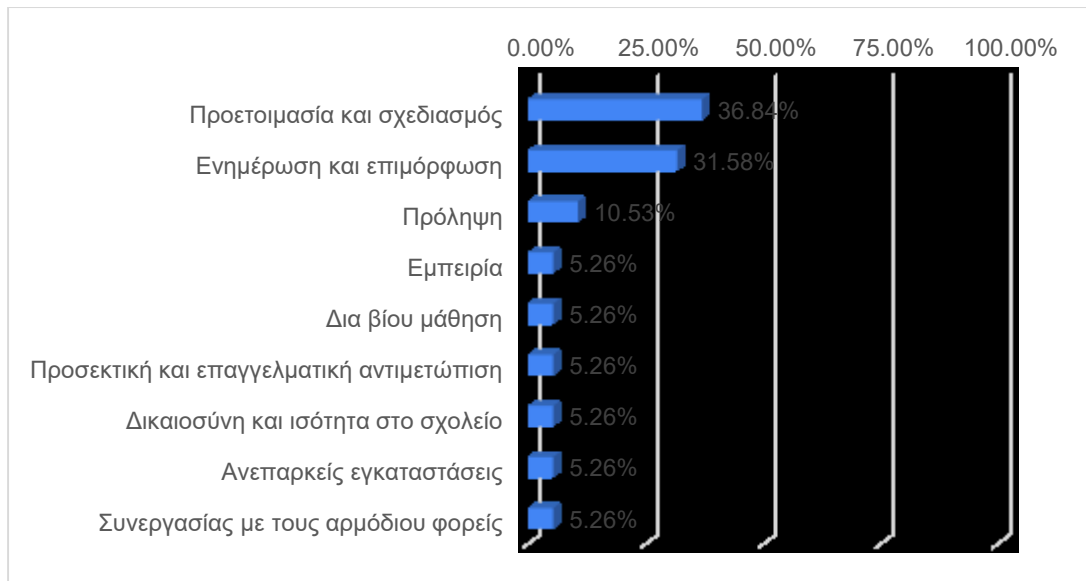
Πίνακας 10.

Σκέψεις για το πλαίσιο προετοιμασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων

Κατηγορίες	N	f %
Προετοιμασία και σχεδιασμός	7	36,84%
Ενημέρωση και επιμόρφωση	6	31,58%
Πρόληψη	2	10,53%
Εμπειρία	1	5,26%
Δια βίου μάθηση	1	5,26%
Προσεκτική και επαγγελματική αντιμετώπιση	1	5,26%
Δικαιοσύνη και ισότητα στο σχολείο	1	5,26%
Ανεπαρκείς εγκαταστάσεις	1	5,26%
Συνεργασίας με τους αρμόδιους φορείς	1	5,26%

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %



Γράφημα 27. Σκέψεις για το πλαίσιο προετοιμασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων

Αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης

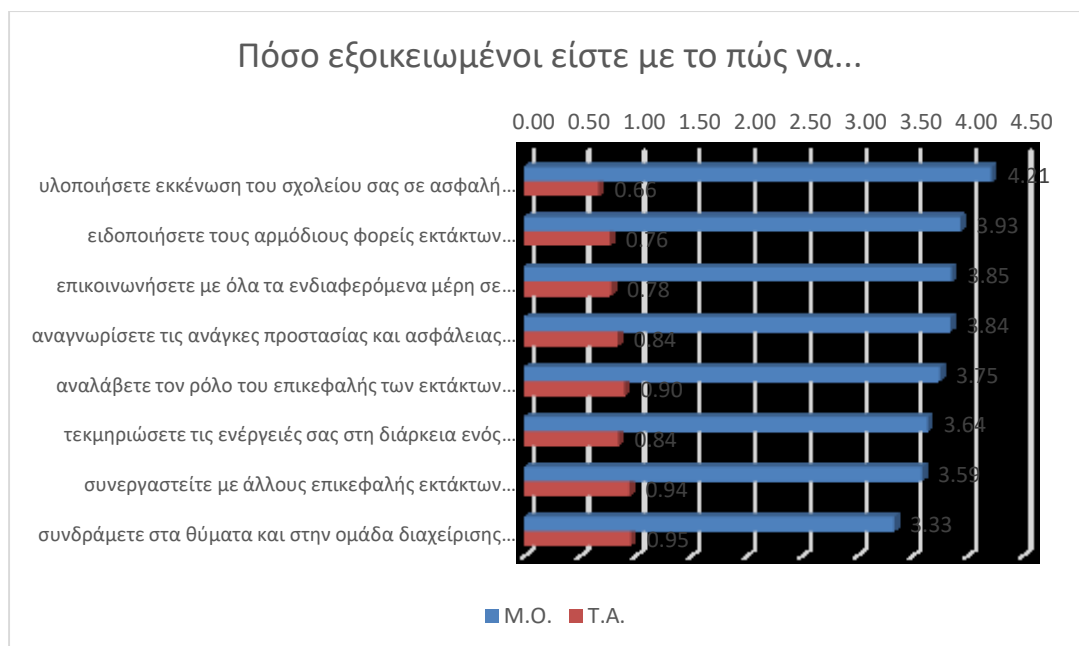
Ο Πίνακας 11 (και το Γράφημα 28) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την εξοικείωση τους σε διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Κάπως, 4-Αρκετά, 5-Πάρα πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το πως να υλοποιήσουν εκκένωση του σχολείου τους σε ασφαλή τοποθεσία (Μ.Τ.=4,21), να ειδοποιήσουν τους αρμόδιους φορείς εκτάκτων αναγκών (Μ.Τ.=3,93), να επικοινωνήσουν με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια κατάσταση κρίσης (Μ.Τ.=3,85), να αναγνωρίσουν τις ανάγκες προστασίας και ασφάλειας του σχολείου (Μ.Τ.=3,84), να αναλάβουν τον ρόλο του επικεφαλής των εκτάκτων περιστατικών σε μια κατάσταση κρίσης (Μ.Τ.=3,75) και να τεκμηριώσουν τις ενέργειες τους στη διάρκεια ενός κρίσιμου συμβάντος (Μ.Τ.=3,64). Επίσης, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με το πως να συνεργαστούν με άλλους επικεφαλής εκτάκτων περιστατικών στο πλαίσιο ενός συντονιστικού οργάνου (Μ.Τ.=3,59), ενώ τέλος δήλωσαν ότι είναι κάπως εξοικειωμένοι με το πως να συνδράμουν στα θύματα και στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων (Μ.Τ.=3,33). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,66, 0,95].

Πίνακας 11.

Εξοικείωση σε διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης

Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να...	M.T.	T.A.
υλοποιήσετε εκκένωση του σχολείου σας σε ασφαλή τοποθεσία;	4,21	0,66
ειδοποιήσετε τους αρμόδιους φορείς εκτάκτων αναγκών;	3,93	0,76
επικοινωνήσετε με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια κατάσταση κρίσης ;	3,85	0,78
αναγνωρίσετε τις ανάγκες προστασίας και ασφάλειας του σχολείου;	3,84	0,84
αναλάβετε τον ρόλο του επικεφαλής των εκτάκτων περιστατικών σε μια κατάσταση κρίσης;	3,75	0,90
τεκμηριώσετε τις ενέργειές σας στη διάρκεια ενός κρίσιμου συμβάντος;	3,64	0,84
συνεργαστείτε με άλλους επικεφαλής εκτάκτων περιστατικών στο πλαίσιο ενός συντονιστικού οργάνου;	3,59	0,94
συνδράμετε στα θύματα και στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων;	3,33	0,95



Γράφημα 28. Εξοικείωση σε διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης

Ο Πίνακας 12 (και τα Γραφήματα 29-36) παρουσιάζει τους παράγοντες που συνέβαλαν στην εξοικείωση των ερωτηθέντων με τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης. Συγκεκριμένα για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να αναλάβουν τον ρόλο του επικεφαλής των εκτάκτων περιστατικών σε μια κατάσταση κρίσης, το 40,74% (N=55) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 23,70% (N=32) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 16,30% (N=22) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 11,85% (N=16) την πανεπιστημιακή γνώση, το 4,44% (N=6) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 2,96% (N=4) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επίσης, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να αναγνωρίσουν τις ανάγκες προστασίας και ασφάλειας του σχολείου, το 54,81% (N=74) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 15,56% (N=21) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 13,33% (N=18) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 7,41% (N=10) την πανεπιστημιακή γνώση, το 6,67% (N=9) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 2,22% (N=3) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Ακόμη, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να τεκμηριώσουν τις ενέργειες τους στη διάρκεια ενός κρίσιμου συμβάντος, το 46,67% (N=63) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 18,52% (N=25) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 13,33% (N=18) την πανεπιστημιακή γνώση, το 11,85% (N=16) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 6,67% (N=9) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 2,96% (N=4) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επιπλέον, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να επικοινωνήσουν με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια κατάσταση κρίσης, το 48,89% (N=66) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 15,56% (N=21) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 14,81% (N=20) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 11,11% (N=15) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα, το 8,15% (N=11) την πανεπιστημιακή γνώση και το 1,48% (N=2) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επίσης, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να συνδράμουν στα θύματα και στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων, το 28,15% (N=38) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 22,96% (N=31) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 20,00% (N=27) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 11,11% (N=15) την πανεπιστημιακή γνώση, το 8,15% (N=11) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 9,63% (N=13) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Ακόμη, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να συνεργαστούν με άλλους επικεφαλής εκτάκτων περιστατικών στο πλαίσιο ενός συντονιστικού οργάνου, το 42,22% (N=57) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 20,74% (N=28) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 12,59% (N=17) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 10,37% (N=14) την πανεπιστημιακή γνώση, το 5,19% (N=7) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 8,89% (N=12) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επιπροσθέτως, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να ειδοποιήσουν τους αρμόδιους φορείς εκτάκτων αναγκών, το 51,85% (N=70) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 17,78% (N=24) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 15,56% (N=21) κάποια άλλη

εκπαίδευση/εργαστήριο, το 7,41% (N=10) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα, το 6,67% (N=11) την πανεπιστημιακή γνώση και το 0,74% (N=1) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Τέλος, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή τους με το πώς να υλοποιήσουν εκκένωση του σχολείου τους σε ασφαλή τοποθεσία, το 40,00% (N=54) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 23,70% (N=32) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 17,04% (N=23) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 14,07% (N=19) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα, το 3,70% (N=5) την πανεπιστημιακή γνώση και το 1,48% (N=2) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Πίνακας 12.

Παράγοντες συμβολής σε εξοικείωση με διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να...	Κατηγορίες	N	f %
αναλάβετε τον ρόλο του επικεφαλής των εκτάκτων περιστατικών σε μια κατάσταση κρίσης;	Πανεπιστημιακή Γνώση	16	11,85%
	Ενδουπηρεσιακή	22	16,30%
	επιμόρφωση	6	4,44%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	32	23,70%
		55	40,74%
	Άλλη	4	2,96%
	εκπαίδευση/εργαστήριο		
	Προσωπική εμπειρία		
	Κανένα από τα παραπάνω		

αναγνωρίσετε τις ανάγκες προστασίας και ασφάλειας του σχολείου;	Πανεπιστημιακή Γνώση	10	7,41%
	Ενδουπηρεσιακή	18	13,33%
	επιμόρφωση	9	6,67%
	Επιμόρφωση του	21	15,56%
	προσωπικού στο θέμα	74	54,81%
	Άλλη	3	2,22%
τεκμηριώσετε τις ενέργειές σας στη διάρκεια ενός κρίσιμου συμβάντος;	εκπαίδευση/εργαστήριο		
	Προσωπική εμπειρία		
	Κανένα από τα		
	παραπάνω		
	Πανεπιστημιακή Γνώση	18	13,33%
	Ενδουπηρεσιακή	16	11,85%
επικοινωνήσετε με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια κατάσταση κρίσης ;	επιμόρφωση	9	6,67%
	Επιμόρφωση του	25	18,52%
	προσωπικού στο θέμα	63	46,67%
	Άλλη	4	2,96%
	εκπαίδευση/εργαστήριο		
	Προσωπική εμπειρία		
	Κανένα από τα		
	παραπάνω		
	Πανεπιστημιακή Γνώση	11	8,15%
	Ενδουπηρεσιακή	21	15,56%
	επιμόρφωση	15	11,11%
	Επιμόρφωση του	20	14,81%
	προσωπικού στο θέμα	66	48,89%
	Άλλη	2	1,48%
	εκπαίδευση/εργαστήριο		

Προσωπική εμπειρία

Κανένα από τα
παραπάνω

συνδράμετε στα θύματα και στην
ομάδα διαχείρισης κρίσεων;

Πανεπιστημιακή Γνώση	15	11,11%
Ενδουπηρειακή	27	20,00%
επιμόρφωση	11	8,15%
Επιμόρφωση του	31	22,96%
προσωπικού στο θέμα	38	28,15%
Άλλη	13	9,63%
εκπαίδευση/εργαστήριο		

Προσωπική εμπειρία

Κανένα από τα
παραπάνω

συνεργαστείτε με άλλους επικεφαλής
εκτάκτων περιστατικών στο πλαίσιο
ενός συντονιστικού οργάνου;

Πανεπιστημιακή Γνώση	14	10,37%
Ενδουπηρειακή	17	12,59%
επιμόρφωση	7	5,19%
Επιμόρφωση του	28	20,74%
προσωπικού στο θέμα	57	42,22%
Άλλη	12	8,89%
εκπαίδευση/εργαστήριο		

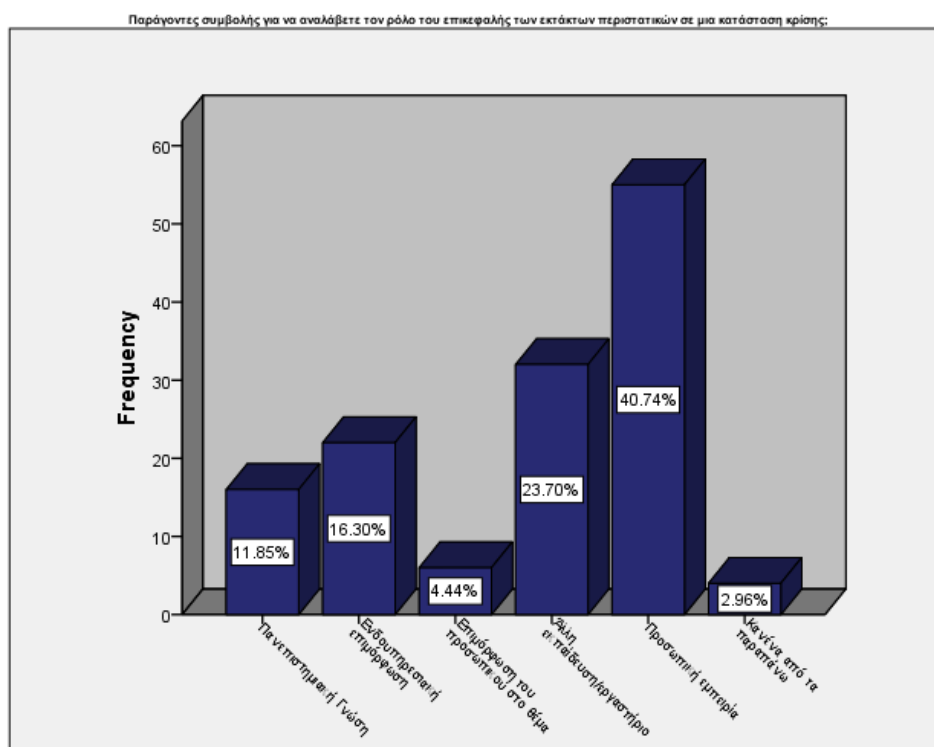
Προσωπική εμπειρία

Κανένα από τα
παραπάνω

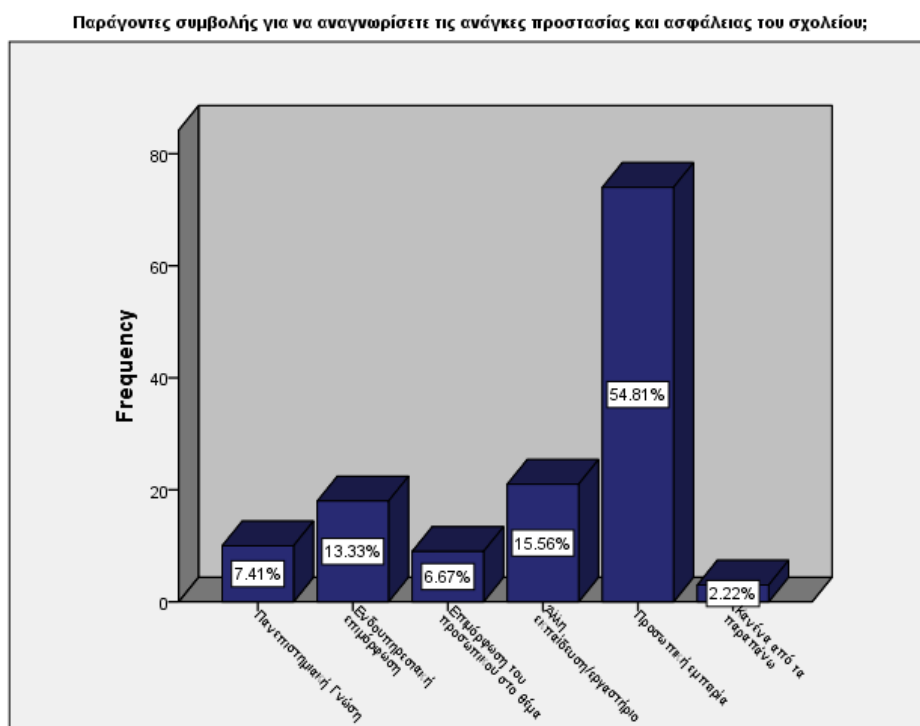
ειδοποιήσετε τους αρμόδιους φορείς εκτάκτων αναγκών;	Πανεπιστημιακή Γνώση	9	6,67%
	Ενδουπηρεσιακή	24	17,78%
	επιμόρφωση	10	7,41%
	Επιμόρφωση του	21	15,56%
	προσωπικού στο θέμα	70	51,85%
	Άλλη	1	0,74%
υλοποιήσετε εκκένωση του σχολείου σας σε ασφαλή τοποθεσία;	εκπαίδευση/εργαστήριο		
	Προσωπική εμπειρία		
	Κανένα από τα		
	παραπάνω		
	Πανεπιστημιακή Γνώση	5	3,70%
	Ενδουπηρεσιακή	32	23,70%
	επιμόρφωση	19	14,07%
	Επιμόρφωση του	23	17,04%
	προσωπικού στο θέμα	54	40,00%
	Άλλη	2	1,48%
	εκπαίδευση/εργαστήριο		
	Προσωπική εμπειρία		
	Κανένα από τα		
	παραπάνω		

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %

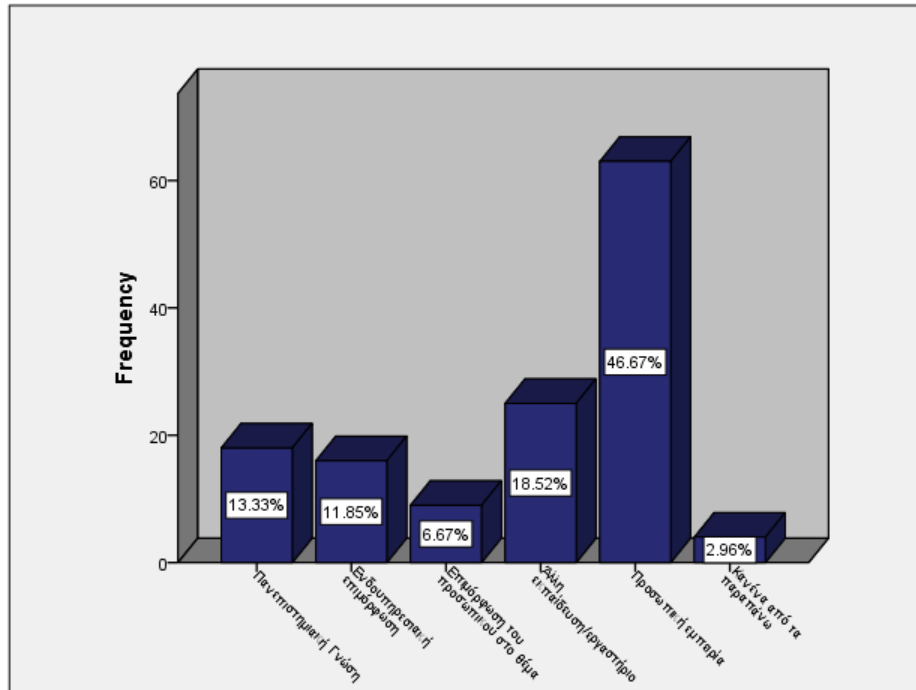


Γράφημα 29. Παράγοντες συμβολής για να αναλάβετε τον ρόλο του επικεφαλής των εκτάκτων περιστατικών σε μια κατάσταση κρίσης;



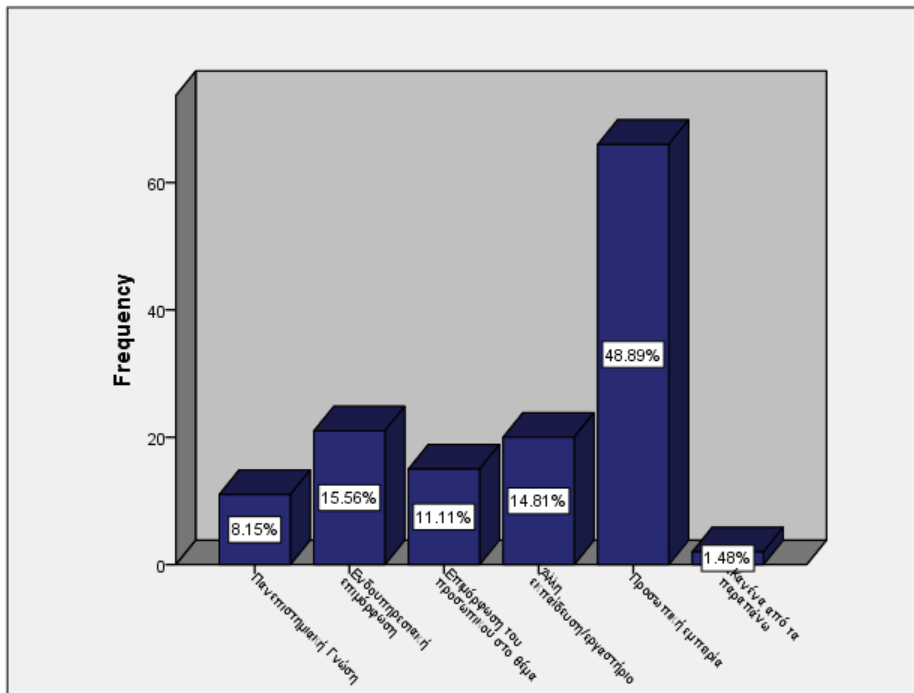
Γράφημα 30. Παράγοντες συμβολής για να αναγνωρίσετε τις ανάγκες προστασίας και ασφάλειας του σχολείου;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να τεκμηριώσετε τις ενέργειές σας στη διάρκεια ενός κρίσιμου συμβάντος;



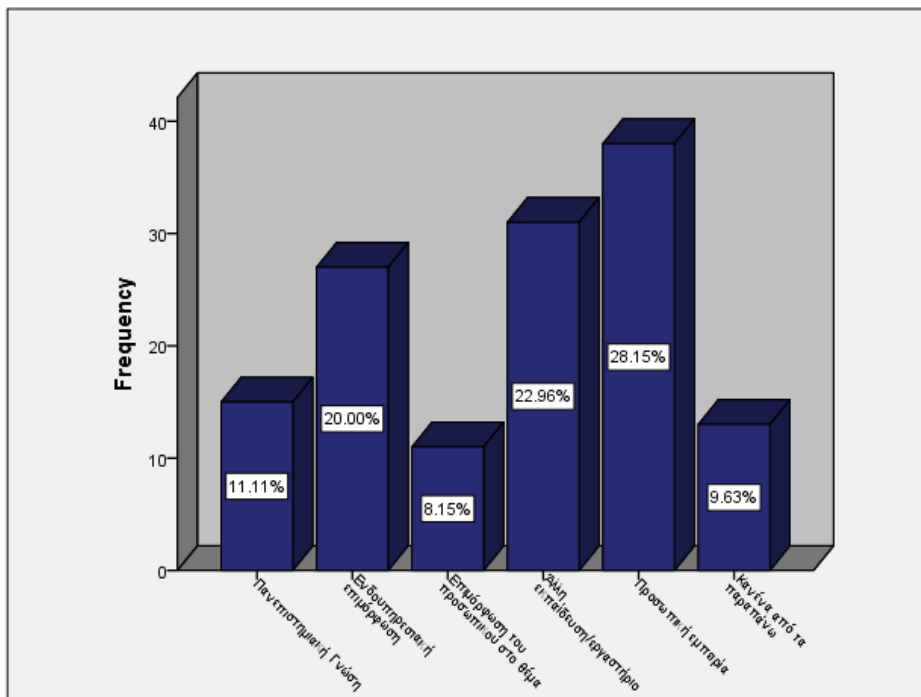
Γράφημα 31. Παράγοντες συμβολής για να τεκμηριώσετε τις ενέργειές σας στη διάρκεια ενός κρίσιμου συμβάντος;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να επικοινωνήσετε με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια κατάσταση κρίσης;



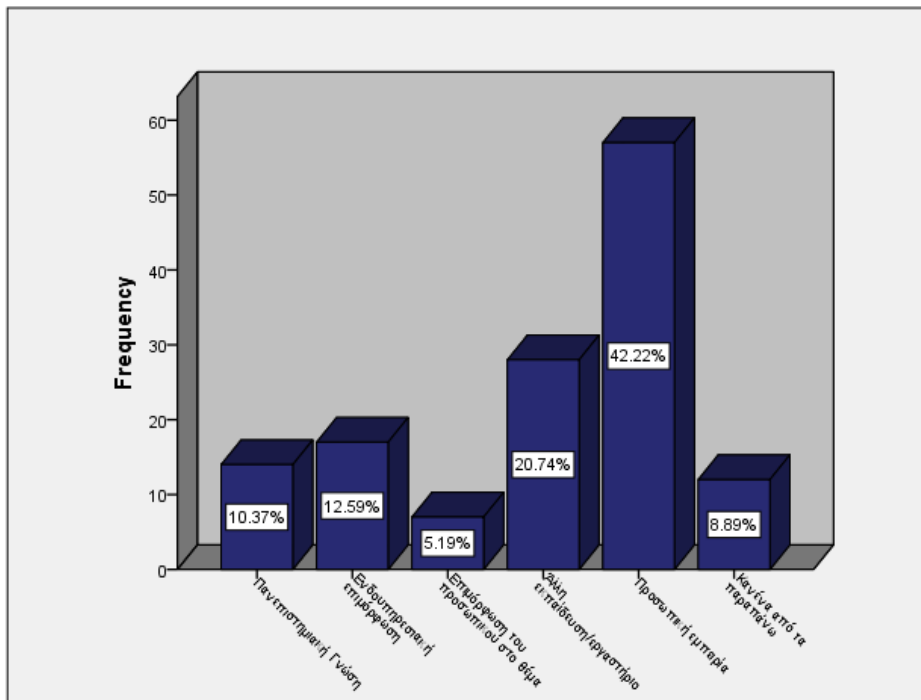
Γράφημα 32. Παράγοντες συμβολής για να επικοινωνήσετε με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια κατάσταση κρίσης ;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να συνδράμετε στα θύματα και στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων;



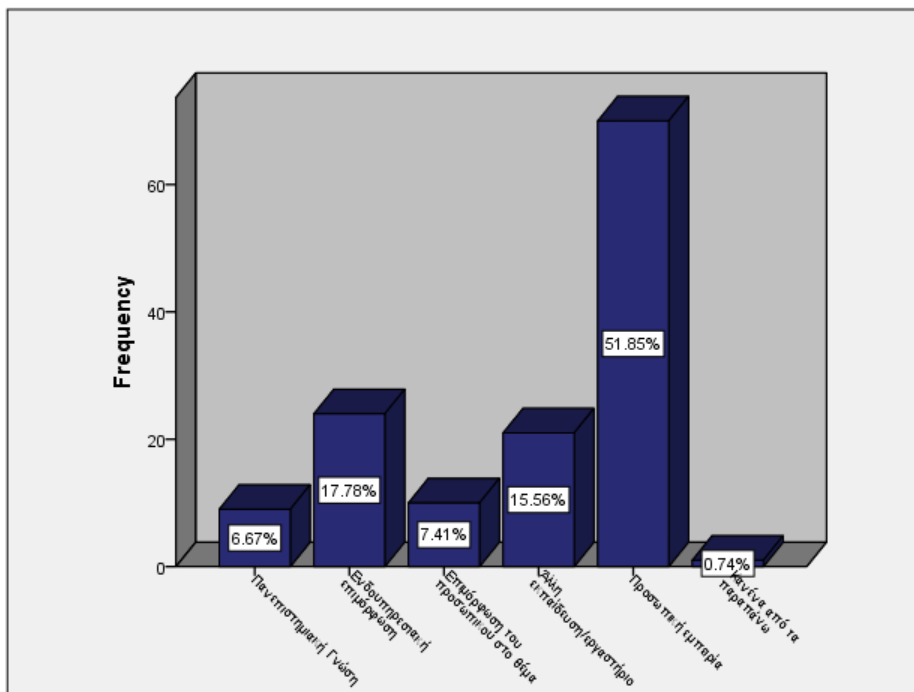
Γράφημα 33. Παράγοντες συμβολής για να συνδράμετε στα θύματα και στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων;

Τι συνέβαλε με το πώς να συνεργαστείτε με άλλους επικεφαλής εκτάκτων περιστατικών στο πλαίσιο ενός συντονιστικού οργάνου;



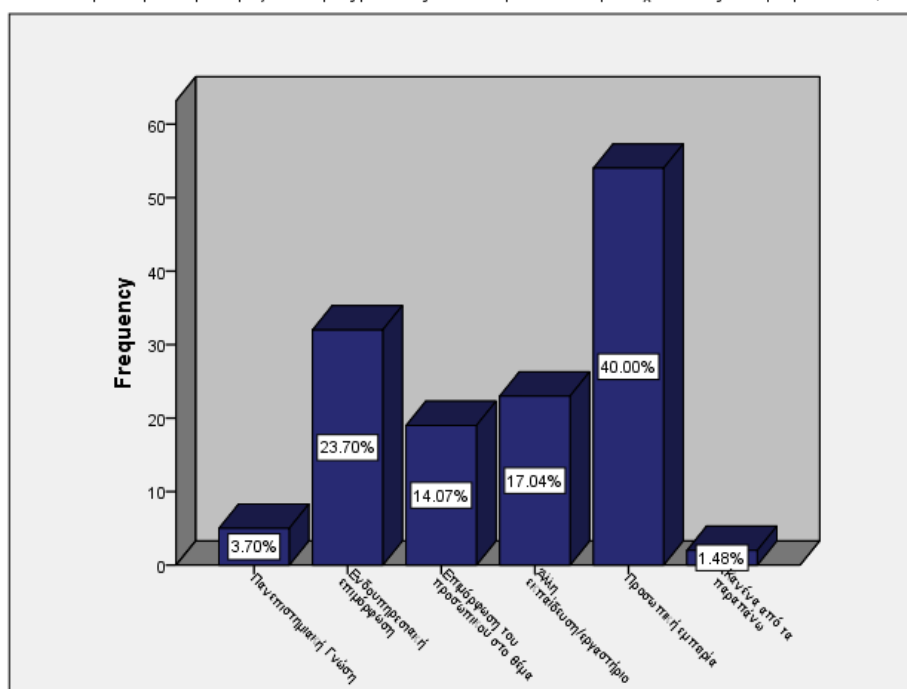
Γράφημα 34. Παράγοντες συμβολής για να συνεργαστείτε με άλλους επικεφαλής εκτάκτων περιστατικών στο πλαίσιο ενός συντονιστικού οργάνου;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να ειδοποιήσετε τους αρμόδιους φορείς εκτάκτων αναγκών;



Γράφημα 35. Παράγοντες συμβολής για να ειδοποιήσετε τους αρμόδιους φορείς εκτάκτων αναγκών;

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειωσή σας με το πώς να υλοποιήσετε εκκένωση του σχολείου σας σε ασφαλή τοποθεσία :



Γράφημα 36. Παράγοντες συμβολής για να υλοποιήσετε εκκένωση του σχολείου σας σε ασφαλή τοποθεσία;

Ο Πίνακας 13 (και το Γράφημα 37) περιλαμβάνει τις σκέψεις ορισμένων διευθυντών για την ετοιμότητα τους για αντιμετώπιση κρίσεων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 85,71% (N=7) των διευθυντών που εξέφρασαν την γνώμη τους θεωρεί σημαντική την ετοιμότητα, την προετοιμασία και την εξάσκηση, το 14,29% (N=2) την ενημέρωση μαθητών και εκπαιδευτικών και το 7,14% (N=1) την σκέψη, την εμπειρία και την ύπαρξη θέλησης.

Πίνακας 13.

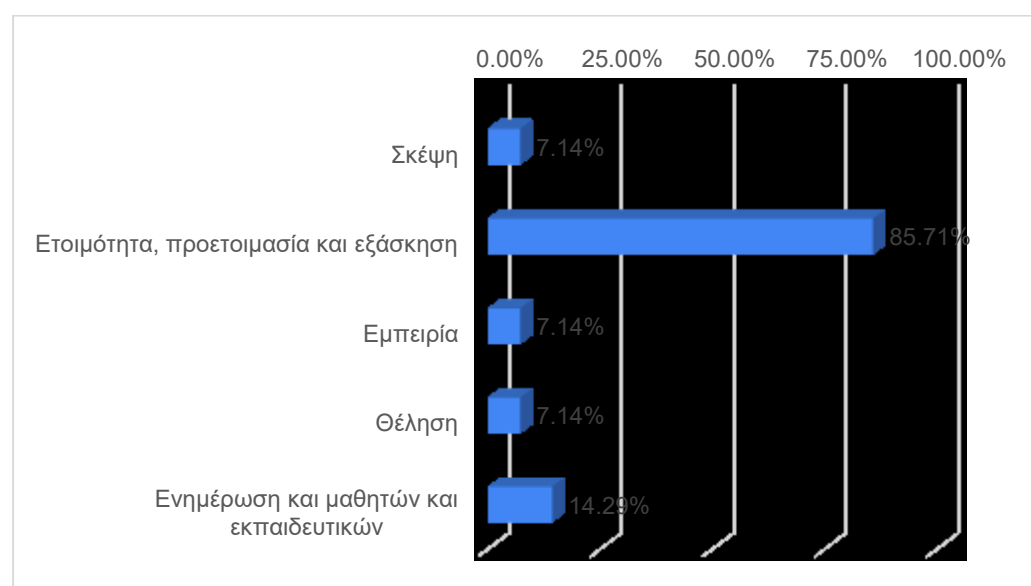
Σκέψεις για το πλαίσιο προετοιμασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων

Κατηγορίες	N	f %
Σκέψη	1	7,14%

Ετοιμότητα, προετοιμασία και εξάσκηση	12	85,71%
Εμπειρία	1	7,14%
Θέληση	1	7,14%
Ενημέρωση και μαθητών και εκπαιδευτικών	2	14,29%

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %



Γράφημα 37. Σκέψεις για το πλαίσιο προετοιμασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων

Ανάκαμψη από καταστάσεις κρίσης

Ο Πίνακας 14 (και το Γράφημα 38) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την εξοικείωση τους σε διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ανάκαμψη από τις καταστάσεις κρίσης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Λίγο, 3-Κάπως, 4-Αρκετά, 5-Πάρα πολύ).

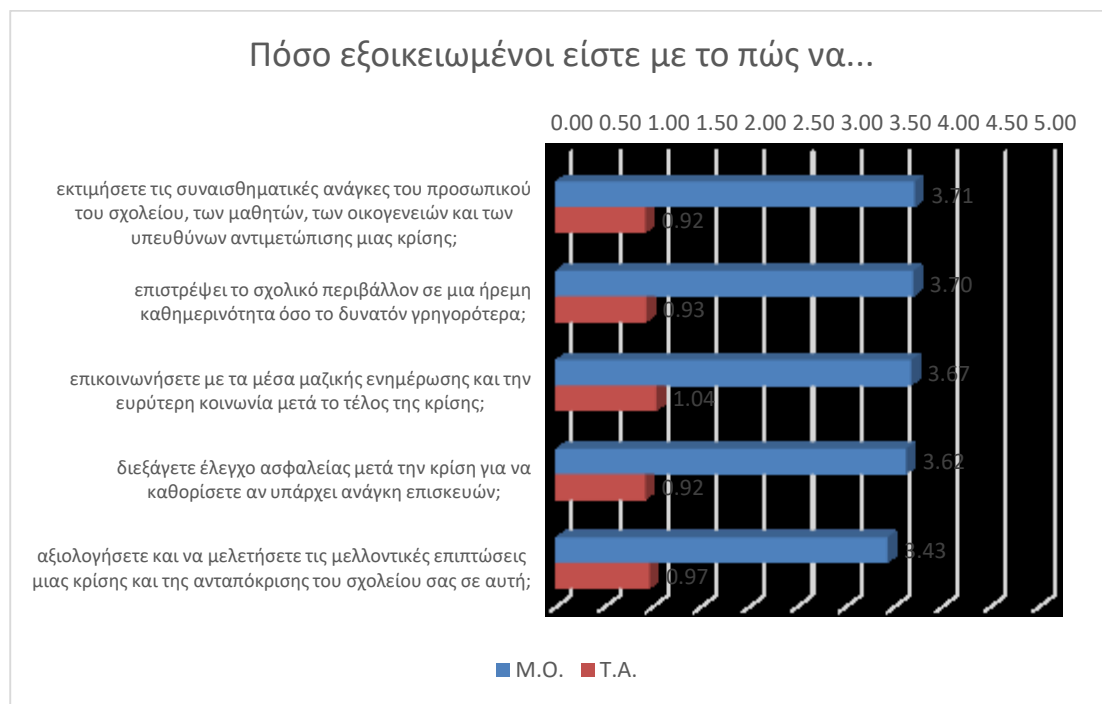
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το πως να εκτιμήσουν τις συναισθηματικές ανάγκες

του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών, των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης μιας κρίσης (M.T.=3,71), να επιστρέψουν το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα (M.T.=3,70), να επικοινωνήσουν με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης (M.T.=3,67) και να διεξάγουν έλεγχο ασφαλείας μετά την κρίση για να καθορίσουν αν υπάρχει ανάγκη επισκευών (M.T.=3,62). Τέλος, δήλωσαν πως είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με το πως να αξιολογήσουν και να μελετήσουν τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου τους σε αυτή (M.T.=3,43). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,92, 1,04].

Πίνακας 14.

Εξοικείωση σε διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ανάκαμψη από τις καταστάσεις κρίσης

Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να...	M.T.	T.A.
εκτιμήσετε τις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών, των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης μιας κρίσης;	3,71	0,92
επιστρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα;	3,70	0,93
επικοινωνήσετε με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης;	3,67	1,04
διεξάγετε έλεγχο ασφαλείας μετά την κρίση για να καθορίσετε αν υπάρχει ανάγκη επισκευών;	3,62	0,92
αξιολογήσετε και να μελετήσετε τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου σας σε αυτή;	3,43	0,97



Γράφημα 38. Εξοικείωση σε διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ανάκαμψη από τις καταστάσεις κρίσης

Ο Πίνακας 15 (και τα Γραφήματα 39-43) παρουσιάζει τους παράγοντες που συνέβαλαν στην εξοικείωση των ερωτηθέντων με τις διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ανάκαμψη από τις καταστάσεις κρίσης. Συγκεκριμένα για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να επιστρέψουν το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα, το 51,11% (N=69) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 17,78% (N=24) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 12,59% (N=17) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 6,67% (N=9) την πανεπιστημιακή γνώση και την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 5,19% (N=7) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Ακόμη, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πώς να διεξάγουν έλεγχο ασφαλείας μετά την κρίση για να καθορίσουν αν υπάρχει

ανάγκη επισκευών, το 62,22% (N=84) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 11,85% (N=16) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 11,11% (N=15) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 5,93% (N=8) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα, το 3,70% (N=5) την πανεπιστημιακή γνώση και το 5,19% (N=7) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επίσης, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να επικοινωνήσουν με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης, το 62,22% (N=84) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 12,59% (N=17) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 9,63% (N=13) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 6,67% (N=9) την πανεπιστημιακή γνώση, το 1,48% (N=2) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 7,41% (N=10) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Επιπλέον, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να εκτιμήσουν τις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών, των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης μιας κρίσης, το 43,70% (N=59) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 18,52% (N=25) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 15,56% (N=22) την πανεπιστημιακή γνώση, το 13,33% (N=18) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 4,44% (N=6) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το ίδιο ποσοστό δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Τέλος, για τον παράγοντα που συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωση τους με το πως να αξιολογήσουν και να μελετήσουν τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου τους σε αυτή, το 41,48% (N=56) των ερωτηθέντων δήλωσε την προσωπική του εμπειρία, το 20,00% (N=27) κάποια άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο, το 13,33% (N=18) την ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση, το 11,85% (N=16) την πανεπιστημιακή γνώση, το 4,44% (N=6) την επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα και το 8,89% (N=12) δεν δήλωσε κανένα από τα προηγούμενα.

Πίνακας 15.

Παράγοντες συμβολής σε εξοικείωση με διαδικασίες για την ανάκαμψη από τις καταστάσεις κρίσης

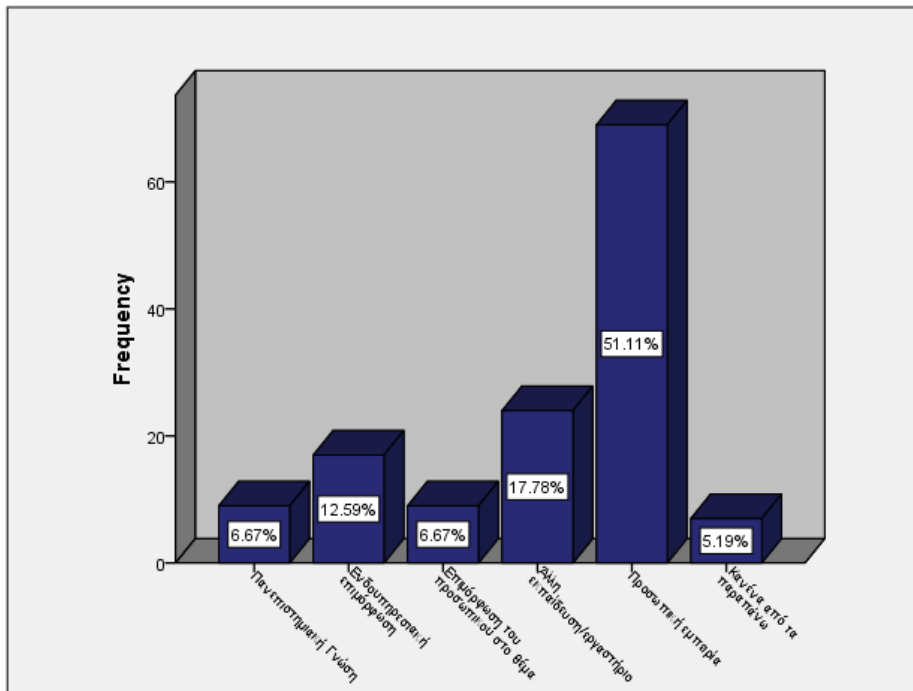
Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να...	Κατηγορίες	N	f %
επιστρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα;	Πανεπιστημιακή Γνώση	9	6,67%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	17	12,59%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	9	6,67%
		24	17,78%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	69	51,11%
	Προσωπική εμπειρία	7	5,19%
Κανένα από τα παραπάνω			
διεξάγετε έλεγχο ασφαλείας μετά την κρίση για να καθορίσετε αν υπάρχει ανάγκη επισκευών;	Πανεπιστημιακή Γνώση	5	3,70%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	15	11,11%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	8	5,93%
		16	11,85%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	84	62,22%
	Προσωπική εμπειρία	7	5,19%
Κανένα από τα παραπάνω			
επικοινωνήσετε με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης;	Πανεπιστημιακή Γνώση	9	6,67%
	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	17	12,59%
	Επιμόρφωση του προσωπικού στο θέμα	2	1,48%
		13	9,63%
	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	84	62,22%
	Προσωπική εμπειρία	10	7,41%

	Κανένα από τα παραπάνω		
εκτιμήσετε τις	Πανεπιστημιακή Γνώση	21	15,56%
συναισθηματικές ανάγκες του	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	18	13,33%
προσωπικού του σχολείου,	Επιμόρφωση του προσωπικού στο	6	4,44%
των μαθητών, των οικογενειών	θέμα	25	18,52%
και των υπευθύνων	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	59	43,70%
αντιμετώπισης μιας κρίσης;	Προσωπική εμπειρία	6	4,44%
	Κανένα από τα παραπάνω		
αξιολογήσετε και να	Πανεπιστημιακή Γνώση	16	11,85%
μελετήσετε τις μελλοντικές	Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση	18	13,33%
επιπτώσεις μιας κρίσης και της	Επιμόρφωση του προσωπικού στο	6	4,44%
ανταπόκρισης του σχολείου	θέμα	27	20,00%
σας σε αυτή;	Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο	56	41,48%
	Προσωπική εμπειρία	12	8,89%
	Κανένα από τα παραπάνω		

N: Συχνότητα

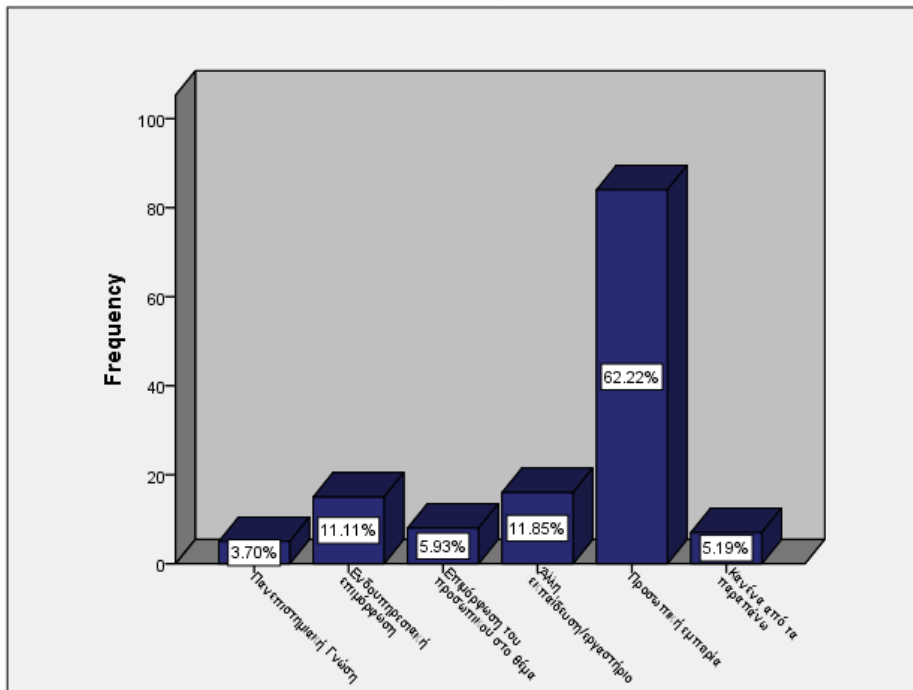
f %: Σχετική συχνότητα %

Παράγοντες συμβολής για να επιστρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα;



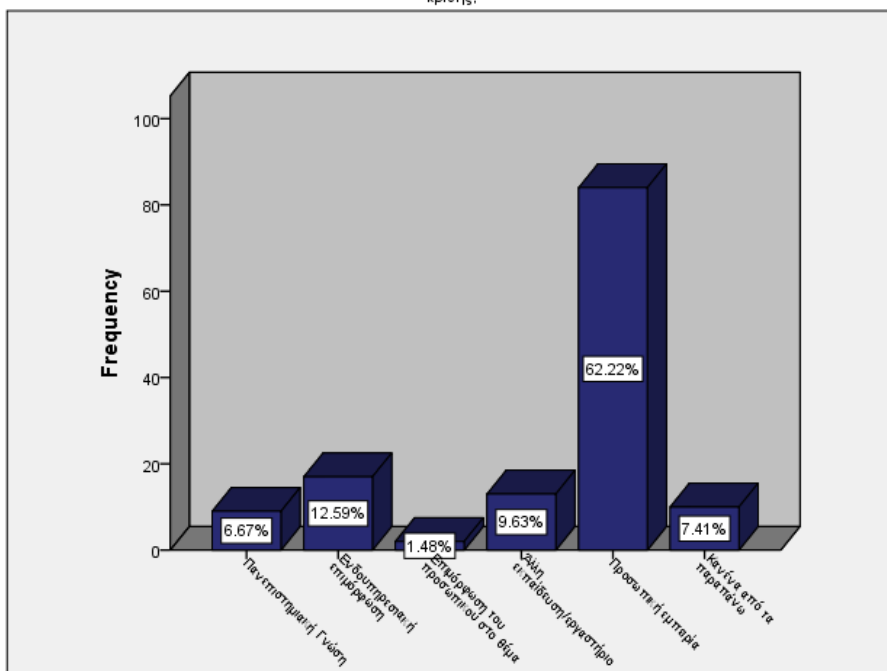
Γράφημα 39. Παράγοντες συμβολής για να επιστρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα;

Τί συνέβαλε στην εξοικειωσή σας με το πώς να διεξάγετε έλεγχο ασφαλείας μετά την κρίση για να καθορίσετε αν υπάρχει ανάγκη επισκευών;

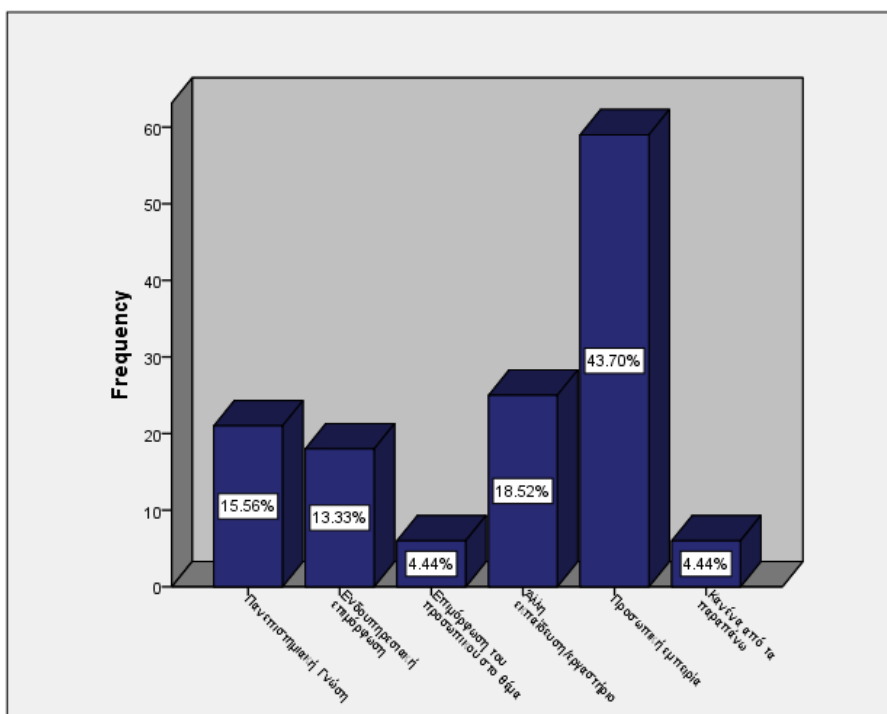


Γράφημα 40. Παράγοντες συμβολής για να διεξάγετε έλεγχο ασφαλείας μετά την κρίση για να καθορίσετε αν υπάρχει ανάγκη επισκευών;

Τι συνέβαλε στην εξοικείωσή με το πώς να επικοινωνήσετε με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης;

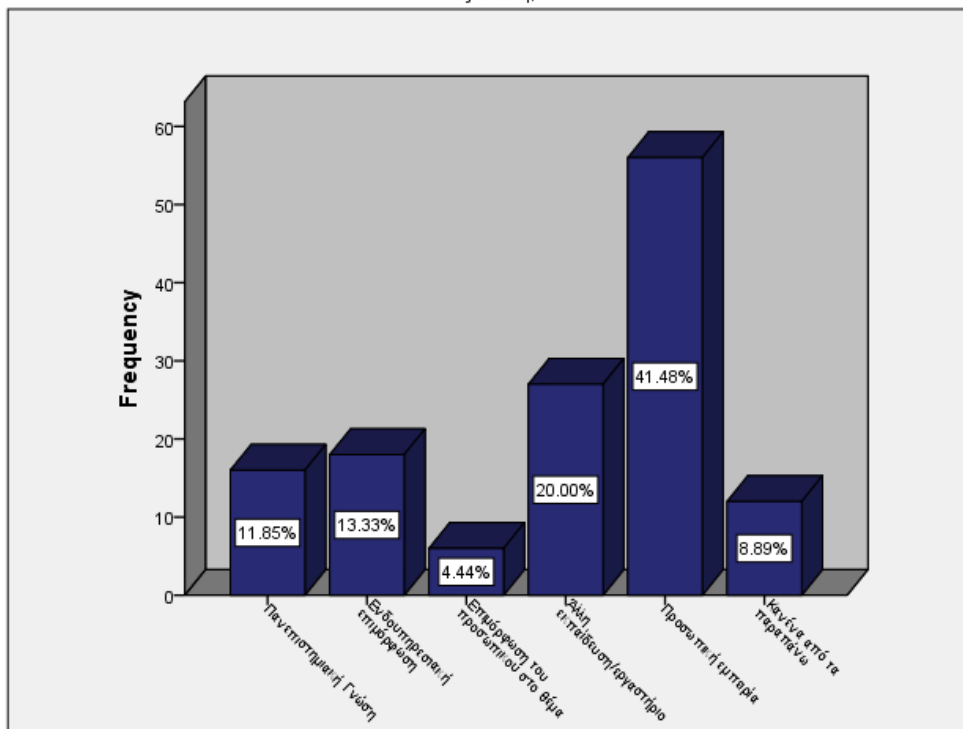


Γράφημα 41. Παράγοντες συμβολής για να επικοινωνήσετε με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης;



Γράφημα 42. Παράγοντες συμβολής για να εκτιμήσετε τις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών, των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης μιας κρίσης;

Παράγοντες συμβολής για να αξιολογήσετε και να μελετήσετε τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου σας σε αυτή;



Γράφημα 43. Παράγοντες συμβολής για να αξιολογήσετε και να μελετήσετε τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου σας σε αυτή;

Ο Πίνακας 16 (και το Γράφημα 44) περιλαμβάνει τις σκέψεις ορισμένων διευθυντών σχετικά με την ανάκαμψη μιας κρίσης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα το 22,22% (N=2) των διευθυντών που εξέφρασαν την γνώμη τους θεωρεί σημαντική την προθυμία για δουλειά, ενώ με ποσοστό 11,11% (N=1) ξεχωριστά θεωρούνται σημαντικά η συντονισμένη προσπάθεια, η πρόληψη, η εκπαιδευτική εμπειρία, η στήριξη από την υπηρεσία, η εξοικείωση με το πρόβλημα, η επίλυση του προβλήματος, η ενημέρωση, ο διάλογος, η επικοινωνία και ο απολογισμός με την εξαγωγή συμπερασμάτων.

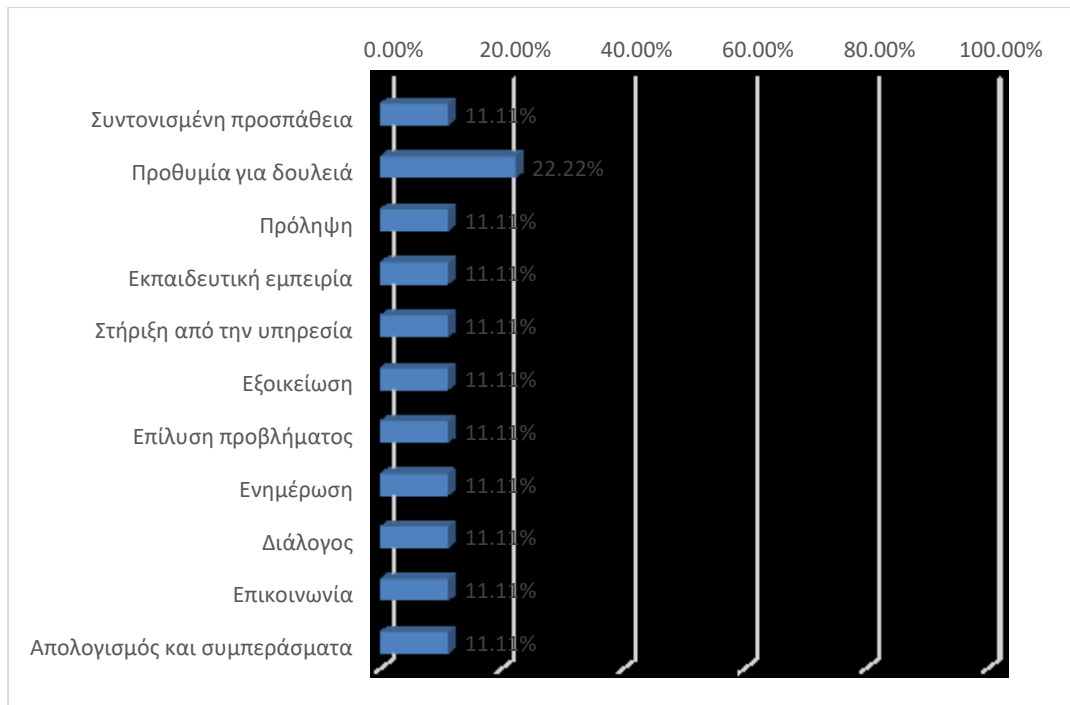
Πίνακας 16.

Σκέψεις σχετικά με την ανάκαμψη μιας κρίσης

Κατηγορίες	N	f %
Συντονισμένη προσπάθεια	1	11,11%
Προθυμία για δουλειά	2	22,22%
Πρόληψη	1	11,11%
Εκπαιδευτική εμπειρία	1	11,11%
Στήριξη από την υπηρεσία	1	11,11%
Εξοικείωση	1	11,11%
Επίλυση προβλήματος	1	11,11%
Ενημέρωση	1	11,11%
Διάλογος	1	11,11%
Επικοινωνία	1	11,11%
Απολογισμός και συμπεράσματα	1	11,11%

N: Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %



Γράφημα 44. Σκέψεις σχετικά με την ανάκαμψη μιας κρίσης

Ηγετικό στυλ διευθυντή

Μετασχηματιστική Ηγεσία

Ο Πίνακας 17 (και το Γράφημα 45) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως συχνά έως πάντα ατενίζουν με αισιοδοξία το μέλλον (Μ.Τ.=4,50), θεωρούν ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους (Μ.Τ.=4,47), τους ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό τους συμφέρον (Μ.Τ.=4,47), τονίζουν τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής (Μ.Τ.=4,44) και βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία (Μ.Τ.=4,44). Επίσης, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως συχνά δείχνουν εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι

θα επιτευχθούν (M.T.=4,39), επανεξετάζουν τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσουν αν δόθηκε η κατάλληλη λύση (M.T.=4,35), προσδιορίζουν/καθορίζουν πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουν μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου (M.T.=4,33), λαμβάνουν υπόψη/ εξετάζουν τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων (M.T.=4,28), αναζητούν διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (M.T.=4,28), προσπαθούν να κάνουν τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες (M.T.=4,24) και γνωστοποιούν στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου (M.T.=4,16). Επιπροσθέτως, δήλωσαν πως συχνά τους διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί (M.T.=4,15), προτείνουν νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς (M.T.= 4,10), με τις ενέργειές τους, αποκτούν το σεβασμό των άλλων (M.T.=4,07), συζητούν με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις τους (M.T.=4,05), καλλιεργούν υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί τους (M.T.=3,98), αντιμετωπίζουν τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας (M.T.=3,78) και επενδύουν χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς (M.T.=3,73). Τέλος, δήλωσαν πως μερικές φορές έως συχνά επιδεικνύουν αίσθηση εξουσίας και αποπνέουν εμπιστοσύνη (M.T.=3,46). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,59, 1,23].

Πίνακας 17.

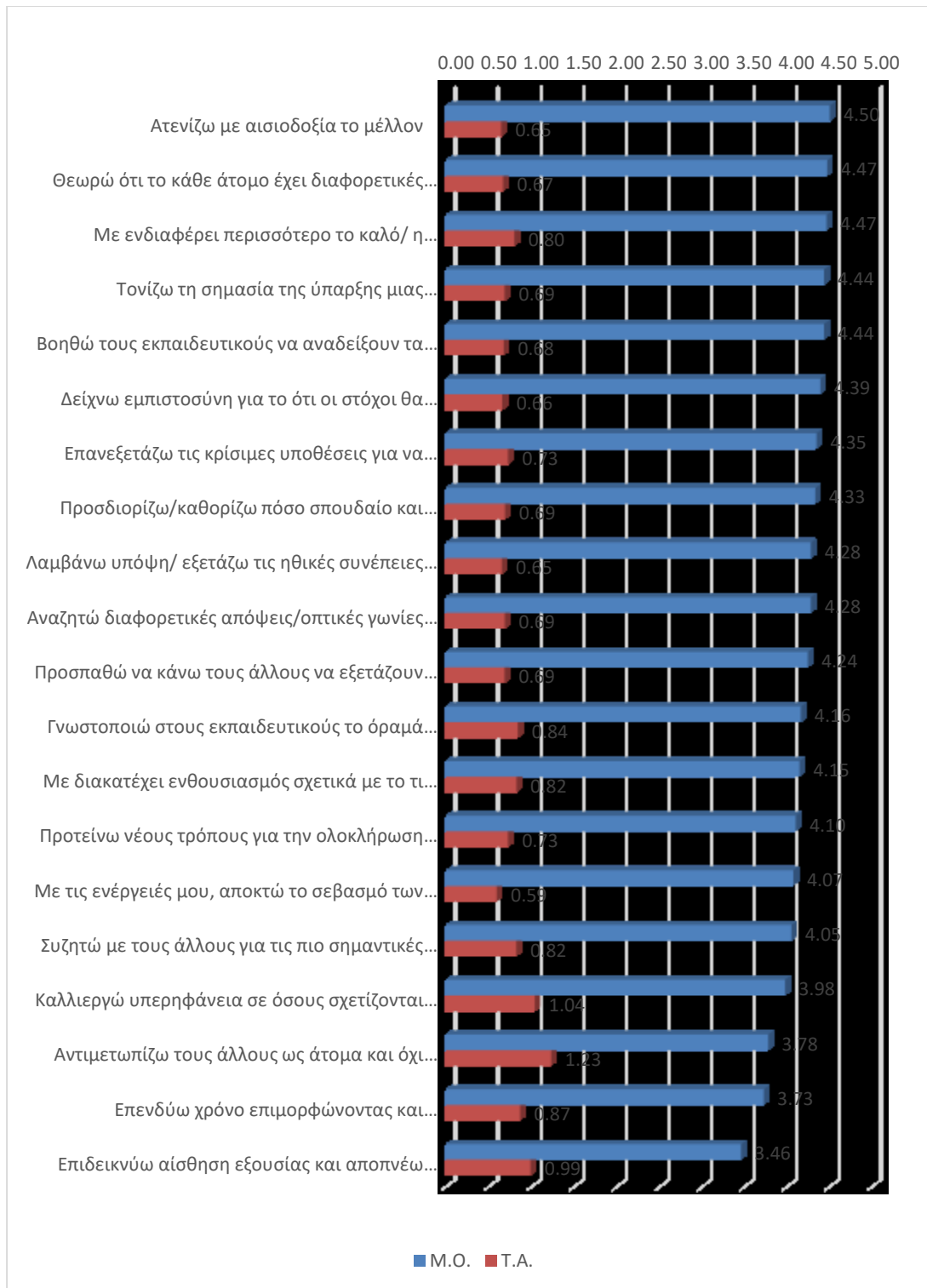
Αντίληψη διευθυντών για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν

Πρόταση	M.T.	T.A.
Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον	4,50	0,65
Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους	4,47	0,67
Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον	4,47	0,80

Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής	4,44	0,69
Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία	4,44	0,68
Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν	4,39	0,66
Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση	4,35	0,73
Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου	4,33	0,69
Λαμβάνω υπόψη/ εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων	4,28	0,65
Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν	4,28	0,69
Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες	4,24	0,69
Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου	4,16	0,84
Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί	4,15	0,82
Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς	4,10	0,73
Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων	4,07	0,59
Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου	4,05	0,82
Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου	3,98	1,04
Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας	3,78	1,23

Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς	3,73	0,87
--	------	------

Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη	3,46	0,99
---	------	------



Γράφημα 45. Αντίληψη διευθυντών για το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν

Συναλλακτική Ηγεσία

Ο Πίνακας 18 (και το Γράφημα 46) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα).

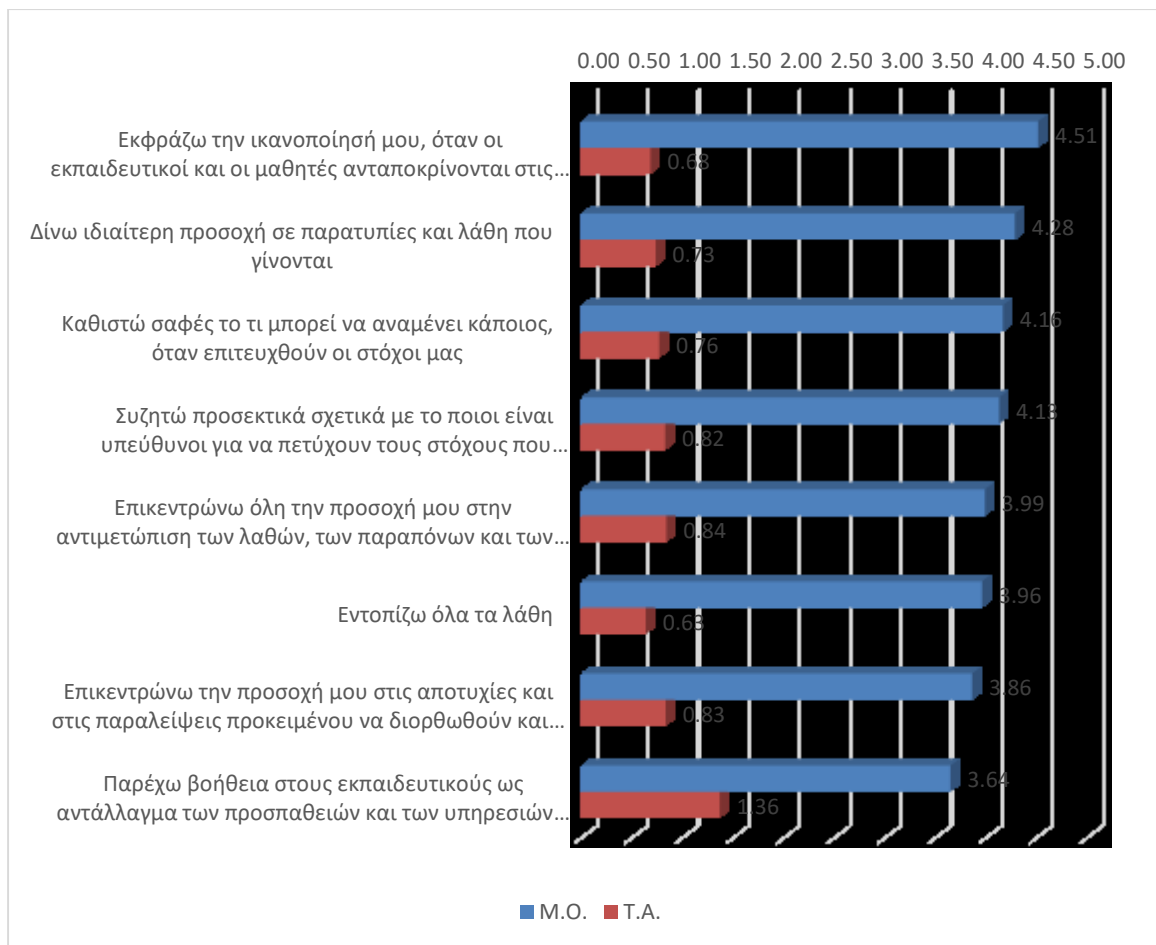
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως συχνά έως πάντα εκφράζουν την ικανοποίησή τους, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Μ.Τ.=4,51). Επίσης, δήλωσαν πως συχνά δίνουν ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται (Μ.Τ.=4,28), καθιστούν σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι τους (Μ.Τ.=4,16), συζητούν προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο (Μ.Τ.=4,13), επικεντρώνουν όλη την προσοχή τους στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών (Μ.Τ.=3,99), εντοπίζω όλα τα λάθη (Μ.Τ.=3,96), επικεντρώνουν την προσοχή τους στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουν (Μ.Τ.=3,86), ενώ τέλος συχνά παρέχουν βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που τους προσφέρουν (Μ.Τ.=3,64). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,63, 1,36].

Πίνακας 18.

Αντίληψη διευθυντών για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν

Πρόταση	Μ.Τ.	Τ.Α.
Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου	4,51	0,68
Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται	4,28	0,73

Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας	4,16	0,76
Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο	4,13	0,82
Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών	3,99	0,84
Εντοπίζω όλα τα λάθη	3,96	0,63
Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε	3,86	0,83
Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν	3,64	1,36



Γράφημα 46. Αντίληψη διευθυντών για το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν

Παθητική Ηγεσία

Ο Πίνακας 19 (και το Γράφημα 47) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για το παθητικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν στη σχολική μονάδα που διευθύνουν. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Ποτέ, 2-Σπάνια, 3-Μερικές φορές, 4-Συχνά, 5-Πάντα).

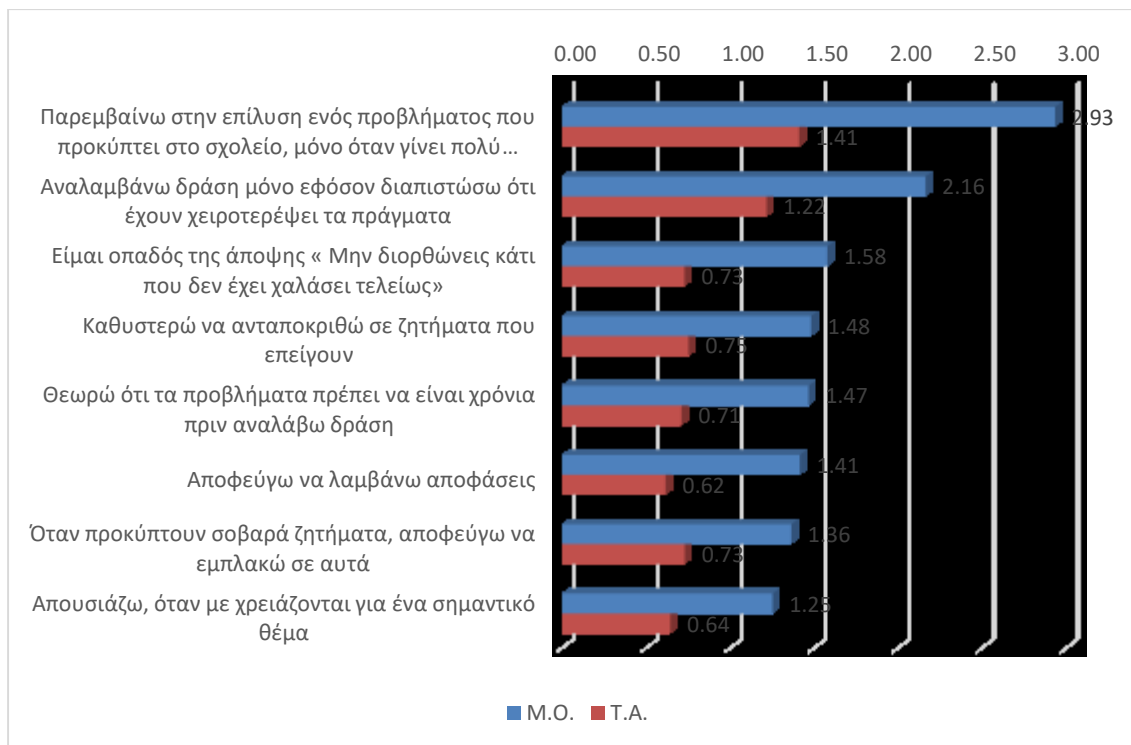
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως μερικές φορές παρεμβαίνουν στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό (Μ.Τ.=2,93), ενώ σπάνια αναλαμβάνουν δράση μόνο εφόσον διαπιστώσουν ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα (Μ.Τ.=2,16). Επίσης,

δήλωσαν πως ποτέ έως σπάνια είναι οπαδοί της άποψης «Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως» (Μ.Τ.=1,58), καθυστερούν να ανταποκριθούν σε ζητήματα που επείγουν (Μ.Τ.=1,48), θεωρούν ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβουν δράση (Μ.Τ.=1,47) και αποφεύγουν να λαμβάνουν αποφάσεις (Μ.Τ.=1,41). Τέλος, δήλωσαν πως ποτέ όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, δεν αποφεύγουν να εμπλακούν σε αυτά (Μ.Τ.=1,36) και δεν απουσιάζουν, όταν τους χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα (Μ.Τ.=1,25). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,62, 1,41].

Πίνακας 19.

Αντίληψη διευθυντών για το παθητικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν

Πρόταση	Μ.Τ.	Τ.Α.
Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό	2,93	1,41
Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα	2,16	1,22
Είμαι οπαδός της άποψης « Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως»	1,58	0,73
Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν	1,48	0,75
Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση	1,47	0,71
Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις	1,41	0,62
Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά	1,36	0,73
Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα	1,25	0,64



Γράφημα 47. Αντίληψη διευθυντών για το παθητικό στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν

Αυτοαποτελεσματικότητα διευθυντή

Εκπαιδευτική ηγεσία

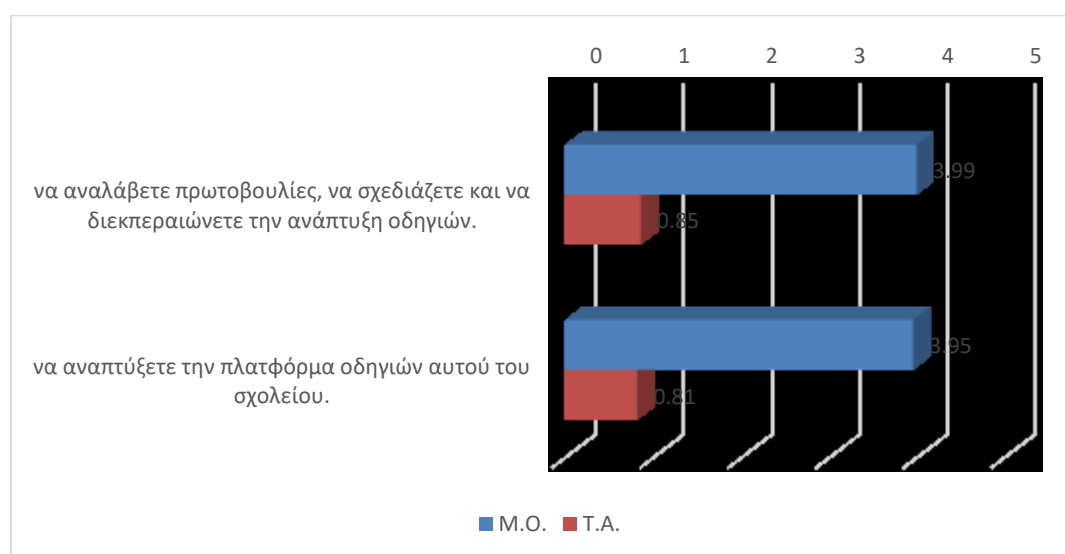
Ο Πίνακας 20 (και το Γράφημα 48) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως προς την εκπαιδευτική ηγεσία. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να σχεδιάζουν και να διεκπεραιώνουν την ανάπτυξη οδηγίων (Μ.Τ.=3,99) και να αναπτύξουν την πλατφόρμα οδηγίων αυτού του σχολείου (Μ.Τ.=3,95). Η τυπική απόκλιση ήταν 0,85 και 0,81 αντίστοιχα.

Πίνακας 20.

Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε:	M.T.	T.A.
να αναλάβετε πρωτοβουλίες, να σχεδιάζετε και να διεκπεραιώνετε την ανάπτυξη οδηγίων.	3,99	0,85
να αναπτύξετε την πλατφόρμα οδηγίων αυτού του σχολείου.	3,95	0,81



Γράφημα 48. Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία

Οικονομική διαχείριση

Ο Πίνακας 21 (και το Γράφημα 49) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως προς την οικονομική διαχείριση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ).

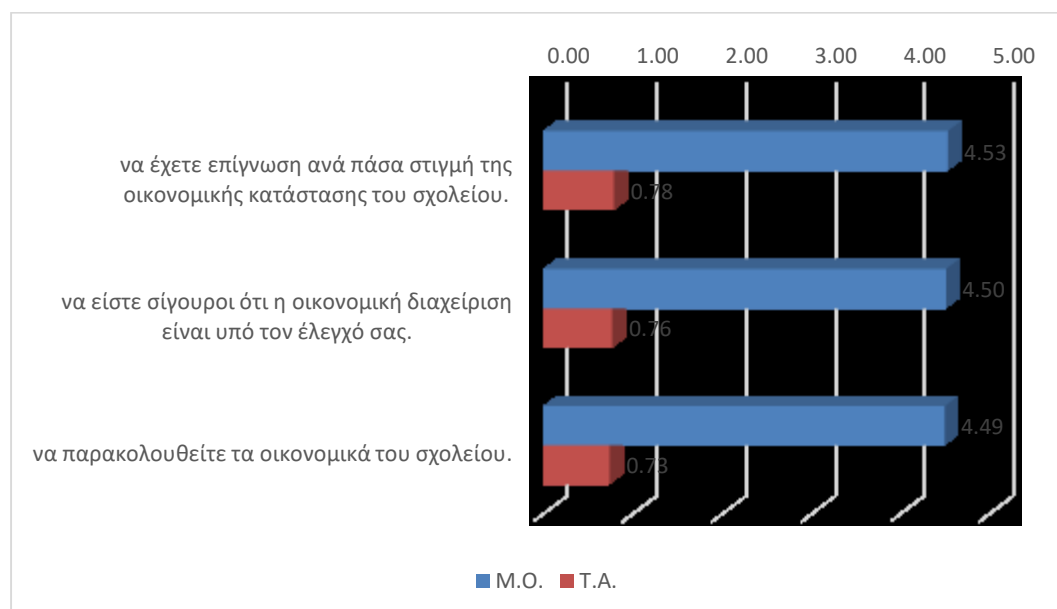
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ έως πάρα πολύ σίγουροι ότι μπορούν να έχουν επίγνωση ανά πάσα στιγμή της οικονομικής κατάστασης του σχολείου (M.T.=4,53), να είναι σίγουροι ότι η

οικονομική διαχείριση είναι υπό τον έλεγχο τους (Μ.Τ.=4,50) και να παρακολουθούν τα οικονομικά του σχολείου (Μ.Τ.=4,49). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,73, 0,78].

Πίνακας 21.

Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην οικονομική διαχείριση

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε:	Μ.Τ.	Τ.Α.
να έχετε επίγνωση ανά πάσα στιγμή της οικονομικής κατάστασης του σχολείου.	4,53	0,78
να είστε σίγουροι ότι η οικονομική διαχείριση είναι υπό τον έλεγχό σας.	4,50	0,76
να παρακολουθείτε τα οικονομικά του σχολείου.	4,49	0,73



Γράφημα 49. Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην οικονομική διαχείριση

Διοίκηση

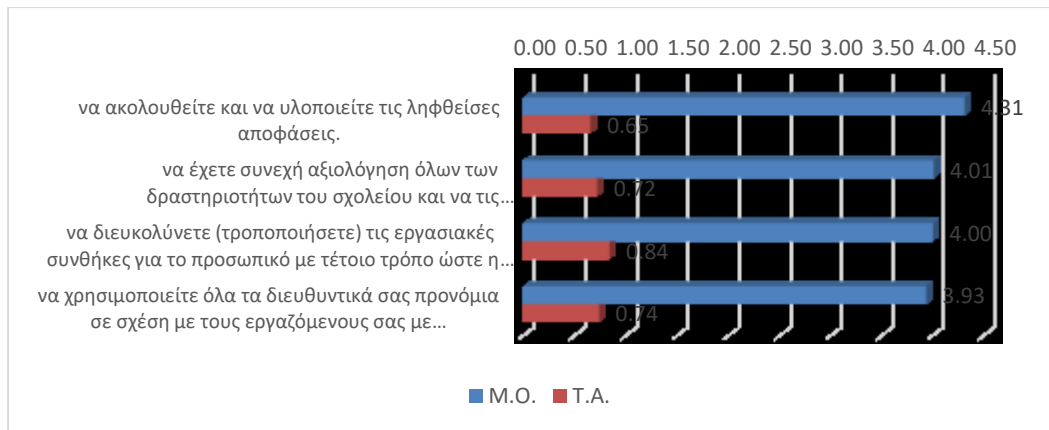
Ο Πίνακας 22 (και το Γράφημα 50) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως προς την διοίκηση. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να ακολουθούν και να υλοποιούν τις ληφθείσες αποφάσεις (Μ.Τ.=4,31), να έχουν συνεχή αξιολόγηση όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου και να τις παρακολουθούν (Μ.Τ.=4,01), να διευκολύνουν (τροποποιήσουν) τις εργασιακές συνθήκες για το προσωπικό με τέτοιο τρόπο ώστε η εργασία να γίνεται εποικοδομητικά (Μ.Τ.=4,00) και να χρησιμοποιούν όλα τα διευθυντικά τους προνόμια σε σχέση με τους εργαζόμενους τους με εποικοδομητικό τρόπο (Μ.Τ.=3,93). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,65, 0,84].

Πίνακας 22.

Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην διοίκηση

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε:	Μ.Τ.	Τ.Α.
να ακολουθείτε και να υλοποιείτε τις ληφθείσες αποφάσεις.	4,31	0,65
να έχετε συνεχή αξιολόγηση όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου και να τις παρακολουθείτε.	4,01	0,72
να διευκολύνετε (τροποποιήσετε) τις εργασιακές συνθήκες για το προσωπικό με τέτοιο τρόπο ώστε η εργασία να γίνεται εποικοδομητικά.	4,00	0,84
να χρησιμοποιείτε όλα τα διευθυντικά σας προνόμια σε σχέση με τους εργαζόμενους σας με εποικοδομητικό τρόπο.	3,93	0,74



Γράφημα 50. Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην διοίκηση

Υποστήριξη Εκπαιδευτικών

Ο Πίνακας 23 (και το Γράφημα 51) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως προς την υποστήριξη εκπαιδευτικών. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να υποστηρίξουν και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς με προκλήσεις ή προβλήματα (M.T.=4,07) και να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται αντιμέτωποι με άγχος ή εξουθένωση (M.T.=3,99). Η τυπική απόκλιση ήταν 0,96 και 0,78 αντίστοιχα.

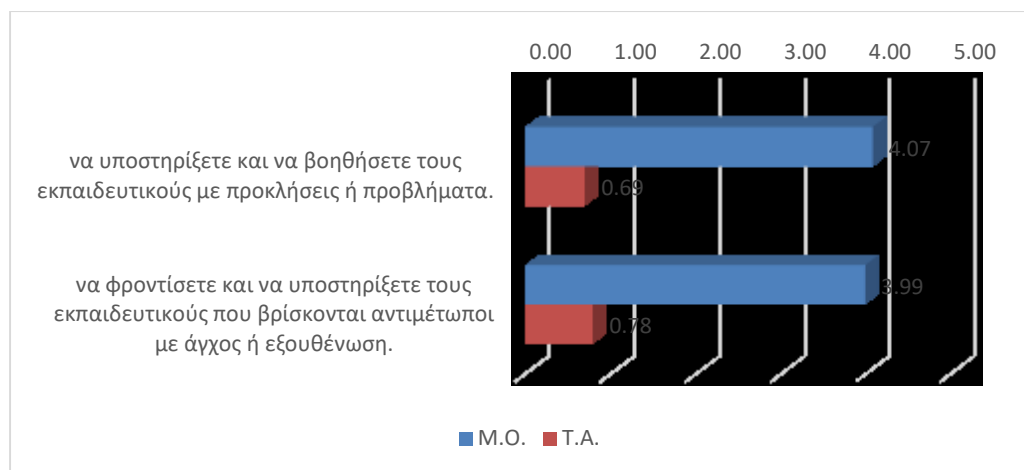
Πίνακας 23.

Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην υποστήριξη εκπαιδευτικών

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε:	M.T.	T.A.
-----------------------------------	------	------

να υποστηρίξετε και να βοηθήσετε τους εκπαιδευτικούς με προκλήσεις ή προβλήματα.	4,07	0,69
--	------	------

να φροντίσετε και να υποστηρίξετε τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται αντιμέτωποι με άγχος ή εξουθένωση.	3,99	0,78
---	------	------



Γράφημα 51. Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στην υποστήριξη εκπαιδευτικών

Σχέσεις με γονείς

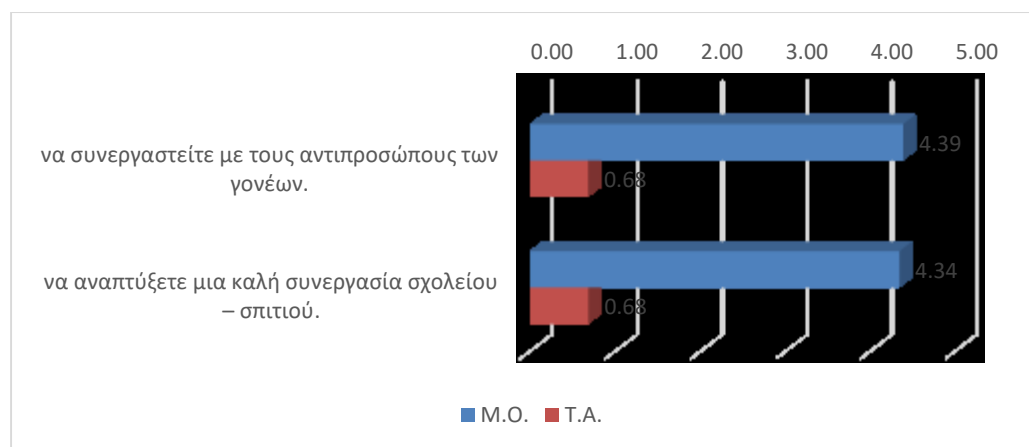
Ο Πίνακας 24 (και το Γράφημα 52) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως προς τις σχέσεις με τους γονείς. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να συνεργαστούν με τους αντιπροσώπους των γονέων (Μ.Ο.=4,39) και να αναπτύξουν μια καλή συνεργασία σχολείου – σπιτιού (Μ.Ο.=4,34). Η τυπική απόκλιση ήταν 0,68 και στις δύο περιπτώσεις.

Πίνακας 24.

Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στις σχέσεις με τους γονείς

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε:	M.T.	T.A.
να συνεργαστείτε με τους αντιπροσώπους των γονέων.	4,39	0,68
να αναπτύξετε μια καλή συνεργασία σχολείου – σπιτιού.	4,34	0,68



Γράφημα 52. Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στις σχέσεις με τους γονείς

Σχολικό περιβάλλον

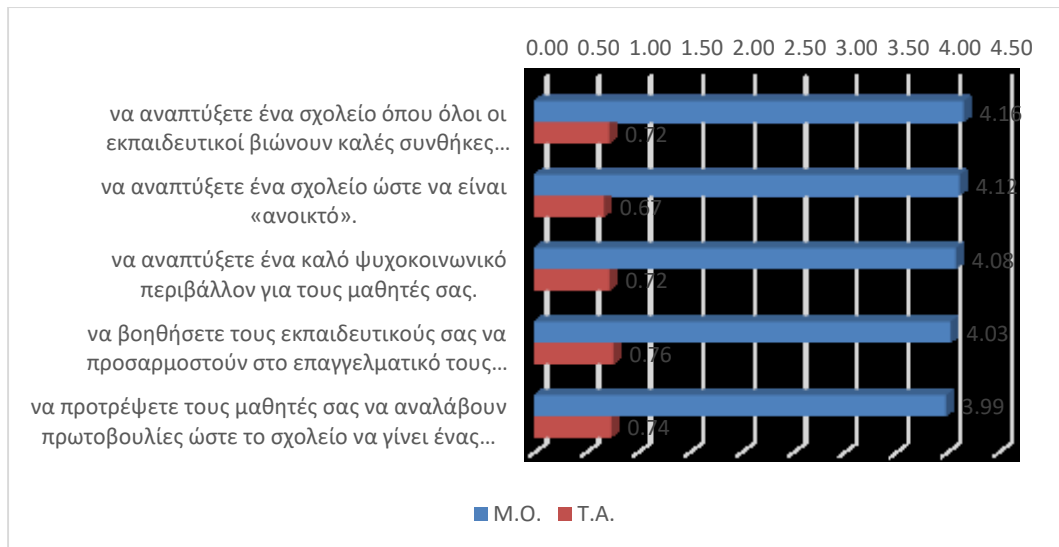
Ο Πίνακας 25 (και το Γράφημα 53) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως προς το σχολικό περιβάλλον. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να αναπτύξουν ένα σχολείο όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καλές συνθήκες εργασίες (Μ.Τ.=4,16), να αναπτύξουν ένα σχολείο ώστε να είναι «ανοικτό» (Μ.Τ.=4,12), να αναπτύξουν ένα καλό ψυχοκοινωνικό περιβάλλον για τους μαθητές τους (Μ.Τ.=4,08), να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς τους να προσαρμοστούν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον (Μ.Τ.=4,03) και να προτρέψουν τους μαθητές τους να αναλάβουν πρωτοβουλίες ώστε το σχολείο να γίνει ένας καλύτερος χώρος μάθησης (Μ.Τ.=3,99). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,67, 0,76].

Πίνακας 25.

Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε:	Μ.Τ.	Τ.Α.
να αναπτύξετε ένα σχολείο όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καλές συνθήκες εργασίες.	4,16	0,72
να αναπτύξετε ένα σχολείο ώστε να είναι «ανοικτό».	4,12	0,67
να αναπτύξετε ένα καλό ψυχοκοινωνικό περιβάλλον για τους μαθητές σας.	4,08	0,72
να βοηθήσετε τους εκπαιδευτικούς σας να προσαρμοστούν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον.	4,03	0,76
να προτρέψετε τους μαθητές σας να αναλάβουν πρωτοβουλίες ώστε το σχολείο να γίνει ένας καλύτερος χώρος μάθησης.	3,99	0,74



Γράφημα 53. Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον

Σχέση με τις τοπικές αρχές

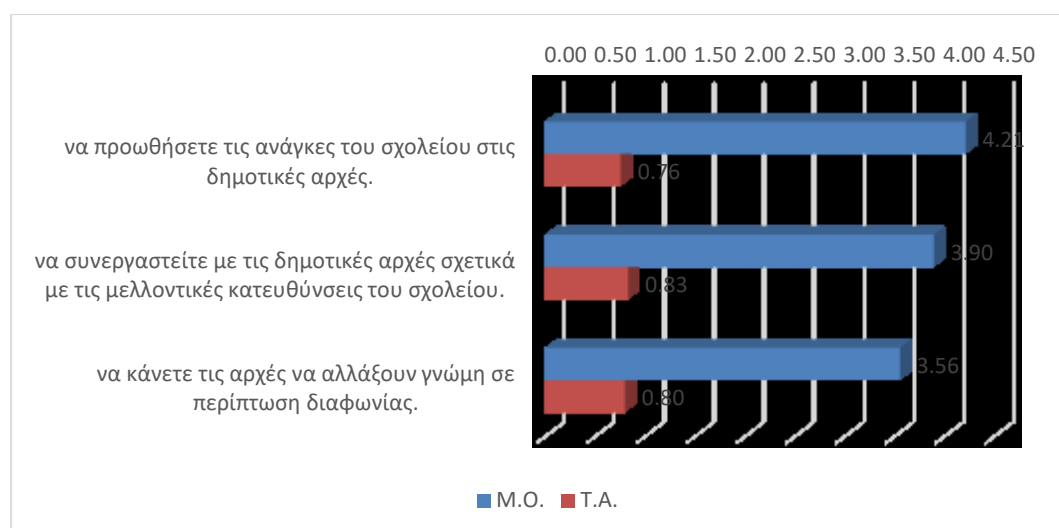
Ο Πίνακας 26 (και το Γράφημα 54) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως προς τη σχέση με τις τοπικές αρχές. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να προωθήσουν τις ανάγκες του σχολείου στις δημοτικές αρχές (Μ.Τ.=4,21), να συνεργαστούν με τις δημοτικές αρχές σχετικά με τις μελλοντικές κατευθύνσεις του σχολείου (Μ.Τ.=3,90), ενώ τέλος δήλωσαν αρκετά έως πολύ σίγουροι ότι μπορούν να κάνουν τις αρχές να αλλάξουν γνώμη σε περίπτωση διαφωνίας (Μ.Τ.=3,56). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,76, 0,83].

Πίνακας 26.

Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στη σχέση με τις τοπικές αρχές

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε:	M.T.	T.A.
να προωθήσετε τις ανάγκες του σχολείου στις δημοτικές αρχές.	4,21	0,76
να συνεργαστείτε με τις δημοτικές αρχές σχετικά με τις μελλοντικές κατευθύνσεις του σχολείου.	3,90	0,83
να κάνετε τις αρχές να αλλάξουν γνώμη σε περίπτωση διαφωνίας.	3,56	0,80



Γράφημα 54. Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στη σχέση με τις τοπικές αρχές

Σχέση με την τοπική κοινότητα

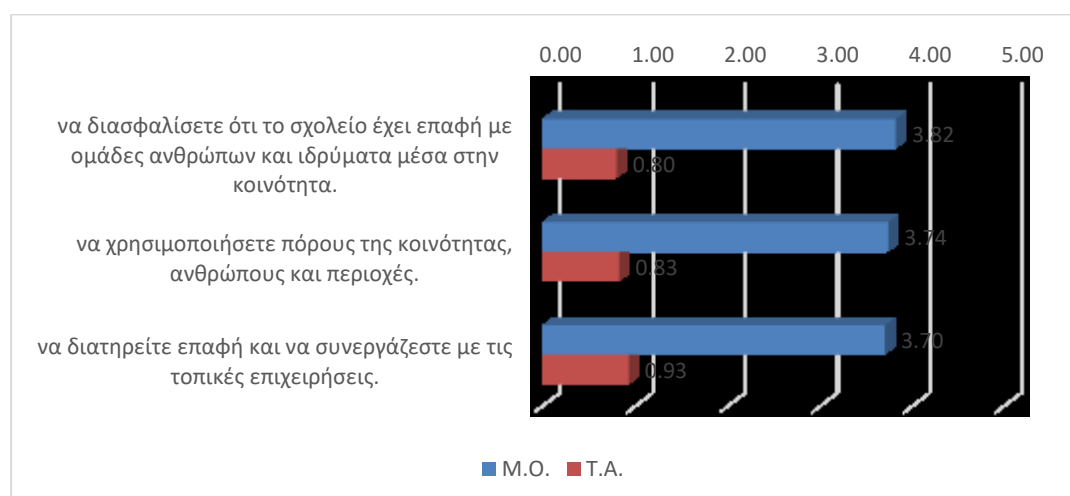
Ο Πίνακας 27 (και το Γράφημα 55) παρουσιάζει τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με αντίληψη τους για την αυτοαποτελεσματικότητα τους στο πλαίσιο του ρόλου τους ως προς τη σχέση με την τοπική κοινότητα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν πενταβάθμια κλίμακα (1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Αρκετά, 4-Πολύ, 5-Πάρα Πολύ).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πολύ σίγουροι ότι μπορούν να διασφαλίσουν ότι το σχολείο έχει επαφή με ομάδες ανθρώπων και ιδρύματα μέσα στην κοινότητα (Μ.Τ.=3,82), να χρησιμοποιήσουν πόρους της κοινότητας, ανθρώπους και περιοχές (Μ.Τ.=3,74) και να διατηρούν επαφή και να συνεργάζονται με τις τοπικές επιχειρήσεις (Μ.Τ.=3,70). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,80, 0,93].

Πίνακας 27.

Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στη σχέση με την τοπική κοινότητα

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε:	Μ.Τ.	Τ.Α.
να διασφαλίσετε ότι το σχολείο έχει επαφή με ομάδες ανθρώπων και ιδρύματα μέσα στην κοινότητα.	3,82	0,80
να χρησιμοποιήσετε πόρους της κοινότητας, ανθρώπους και περιοχές.	3,74	0,83
να διατηρείτε επαφή και να συνεργάζεστε με τις τοπικές επιχειρήσεις.	3,70	0,93



Γράφημα 55. Αντίληψη διευθυντών για την αυτοαποτελεσματικότητα στη σχέση με την τοπική κοινότητα

Επαγωγική Στατιστική

Στην ενότητα αυτή μελετώνται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Ποια η σχέση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης της έρευνας με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσης;
- 2) Ποια η σχέση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων;
- 3) Ποια η σχέση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων;
- 4) Σε ποιο βαθμό το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών και οι διαστάσεις του ηγετικού τους προφίλ αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων;

Πριν την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας για τις διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης, του ηγετικού προφίλ των διευθυντών καθώς και της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών.

Ανάλυση αξιοπιστίας και δημιουργία διαστάσεων

Ο Πίνακας 28 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης αξιοπιστίας των διαστάσεων του των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης, του ηγετικού προφίλ των διευθυντών καθώς και των διαστάσεων της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι υπάρχει ικανοποιητική εσωτερική αξιοπιστία αφού οι τιμές του Cronbach Alpha σε όλες τις διαστάσεις είναι μεγαλύτερες από 0,6. Συγκεκριμένα για τις διαστάσεις των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης, η «Καταπολέμηση» είχε αξιοπιστία 0,795, η «Προετοιμασία» 0,924, η «Αντιμετώπιση» 0,919 και η «Ανάκαμψη» 0,901, Για τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ των διευθυντών η «Μετασχηματιστική» είχε αξιοπιστία 0,909, η «Συναλλακτική» 0,738

και η «Παθητική» 0,687. Τέλος για τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας, η «Εκπαιδευτική ηγεσία» είχε αξιοπιστία 0,950, η «Οικονομική διαχείριση» 0,949, η «Διοίκηση» 0,829, η «Υποστήριξη Εκπαιδευτικών» 0,845, οι «Σχέσεις με γονείς» 0,885, το «Σχολικό περιβάλλον» 0,905, η «Σχέση με τις τοπικές αρχές» 0,853 και η «Σχέση με την τοπική κοινότητα» 0,911.

Λόγω της ικανοποιητικής εσωτερικής αξιοπιστίας οι μεταβλητές σε κάθε διάσταση ομαδοποιήθηκαν με χρήση του αμερόληπτου εκτιμητή της μέσης τιμής. Όσον αφορά τις απαντήσεις των ερωτηθέντων διευθυντών έγινε χρήση πενταβάθμιας κλίμακας από το 1-5 όπου για τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Καθόλου», η 2 την «Λίγο», η 3 την «Κάπως», η 4 την «Αρκετά» και η 5 την «Πάρα πολύ». Για το ηγετικό προφίλ η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Ποτέ», η 2 την «Σπάνια», η 3 την «Μερικές φορές», η 4 την «Συχνά» και η 5 την «Πάντα». Τέλος, για τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας η τιμή 1 αντιπροσωπεύει την απάντηση «Καθόλου», η 2 την «Ελάχιστα», η 3 την «Αρκετά», η 4 την «Πολύ» και η 5 την «Πάρα Πολύ».

Πίνακας 28.

Αποτελέσματα ανάλυσης αξιοπιστίας των διαστάσεων

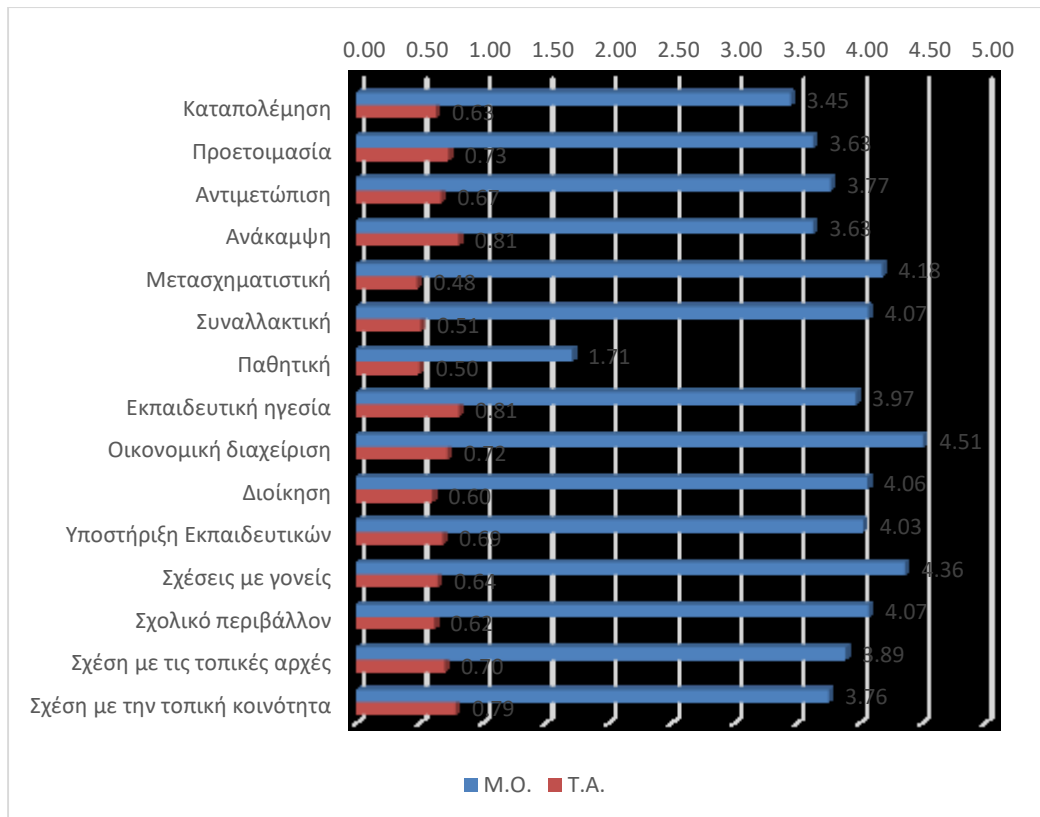
Διαστάσεις κρίσης	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach Alpha
Καταπολέμηση	5	0,795
Προετοιμασία	6	0,924
Αντιμετώπιση	8	0,919
Ανάκαμψη	5	0,901
Διαστάσεις ηγεσίας	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach Alpha
Μετασχηματιστική	20	0,909

Συναλλακτική	8	0,738
Παθητική	8	0,687
Διαστάσεις αυτοαποτελεσματικότητας	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach Alpha
Εκπαιδευτική ηγεσία	2	0,950
Οικονομική διαχείριση	3	0,949
Διοίκηση	4	0,829
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	2	0,845
Σχέσεις με γονείς	2	0,885
Σχολικό περιβάλλον	5	0,905
Σχέση με τις τοπικές αρχές	3	0,853
Σχέση με την τοπική κοινότητα	3	0,911

Από τον Πίνακα 29 (και το Γράφημα 56) προκύπτει ότι οι ερωτηθέντες διευθυντές θεωρούν πως είναι αρκετά εξοικειωμένοι με την «Αντιμετώπιση» κρίσεων (Μ.Τ.=3,77), την «Προετοιμασία» για κρίσεις (Μ.Τ.=3,63) και την «Ανάκαμψη» από κρίσεις (Μ.Τ.=3,63), ενώ θεωρούν πως είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με την «Καταπολέμηση» κρίσεων (Μ.Τ.=3,45). Επίσης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως συχνά εφαρμοζόσουν «Μετασχηματιστική» (Μ.Τ.=4,12) και «Συναλλακτική» (Μ.Τ.=4,07) ηγεσία, ενώ σπάνια «Παθητική» ηγεσία (Μ.Τ.=1,71). Τέλος, οι ερωτηθέντες πιστεύουν πολύ έως πάρα πολύ στην αυτοαποτελεσματικότητα τους ως προς την «Οικονομική διαχείριση» (Μ.Τ.=4,51) και πολύ στην αυτοαποτελεσματικότητα τους ως προς τις «Σχέσεις με γονείς» (Μ.Τ.=4,36), το «Σχολικό περιβάλλον» (Μ.Τ.=4,07), τη «Διοίκηση» (Μ.Τ.=4,06), την «Υποστήριξη Εκπαιδευτικών» (Μ.Τ.=4,03), την «Εκπαιδευτική ηγεσία» (Μ.Τ.=3,97), τη «Σχέση με τις τοπικές αρχές» (Μ.Τ.= 3,89) και τη «Σχέση με την τοπική κοινότητα» (Μ.Τ.=3,76). Οι τυπικές αποκλίσεις κυμάνθηκαν στο διάστημα [0,48, 0,81].

Πίνακας 29.***Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων***

Διαστάσεις	Μ.Τ.	Τ.Α.
Καταπολέμηση	3,45	0,63
Προετοιμασία	3,63	0,73
Αντιμετώπιση	3,77	0,67
Ανάκαμψη	3,63	0,81
Μετασχηματιστική	4,18	0,48
Συναλλακτική	4,07	0,51
Παθητική	1,71	0,50
Εκπαιδευτική ηγεσία	3,97	0,81
Οικονομική διαχείριση	4,51	0,72
Διοίκηση	4,06	0,60
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	4,03	0,69
Σχέσεις με γονείς	4,36	0,64
Σχολικό περιβάλλον	4,07	0,62
Σχέση με τις τοπικές αρχές	3,89	0,70
Σχέση με την τοπική κοινότητα	3,76	0,79



Γράφημα 56. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των διαστάσεων

1^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η σχέση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης της έρευνας με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσης;

Φύλο

Στον Πίνακα 30 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης ως προς το φύλο. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες του φύλου σε καμία περίπτωση ($p > 0,05$).

Πίνακας 30.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Φύλο independent samples t-test*

Διάσταση	Φύλο	N	M.T.	df	t	p
Καταπολέμηση	Αντρας	93	3,46	133	0,206	0,837
	Γυναίκα	42	3,44			
Προετοιμασία	Αντρας	93	3,64	133	0,185	0,854
	Γυναίκα	42	3,61			
Αντιμετώπιση	Αντρας	93	3,78	104,31	0,279	0,781
	Γυναίκα	42	3,75			
Ανάκαμψη	Αντρας	93	3,61	109,96	-0,491	0,624
	Γυναίκα	42	3,67			

Ηλικία

Στον Πίνακα 31 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης και της ηλικίας των διευθυντών. Προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην ηλικία των διευθυντών με καμία από τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης.

Πίνακας 31.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Ηλικία, συσχετίσεις Pearson*

Συσχετίσεις Pearson	Ηλικία
Καταπολέμηση	0,102
Προετοιμασία	0,036

Αντιμετώπιση	0,106
Ανάκαμψη	0,086

Οικογενειακή κατάσταση

Στον Πίνακα 32 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για έλεγχο ισότητας μέσων τιμών των διαστάσεων των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης στις κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης. Προκύπτει ότι στις κατηγορίες της οικογενειακής κατάστασης διαφοροποιούνται οι μέσες τιμές της διάστασης «Προετοιμασία» ($F(3,131)=3,261$, $p=0,024<0,05$). Συγκεκριμένα, από τους Πίνακες 32 και 33 προκύπτει ότι στην διάσταση «Προετοιμασία» η μέση τιμή των άγαμων ερωτηθέντων ($M.T.=2,97$) είναι στατιστικά μικρότερη ($p=0,018<0,05$, Bonferroni) από την μέση τιμή των ερωτηθέντων που έχουν διαζύγιο ($M.O.=4,08$). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται και στο Γράφημα 57.

Πίνακας 32.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Οικογενειακή κατάσταση, έλεγχος ANOVA

Διάσταση	Οικογενειακή Κατάσταση	N	M.O.	df1	df2	F	p
Καταπολέμηση	Άγαμος	6	3,00	3	131	1,783	0,154
	Έγγαμος	117	3,45				
	Διαζευγμένος	10	3,74				
	Σε χηρεία	2	3,60				
Προετοιμασία	Άγαμος	6	2,97	3	131	3,261	0,024
	Έγγαμος	117	3,62				

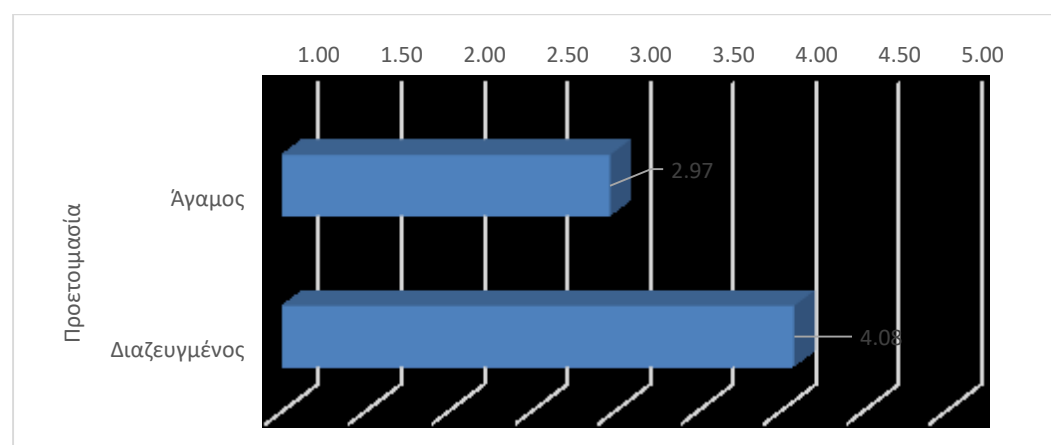
Αντιμετώπιση	Διαζευγμένος	10	4,08				
	Σε χηρεία	2	4,00				
	Άγαμος	6	3,13	3	131	2,565	0,057
	Έγγαμος	117	3,77				
Ανάκαμψη	Διαζευγμένος	10	4,05				
	Σε χηρεία	2	3,94				
	Άγαμος	6	3,00	3	131	1,461	0,228
	Έγγαμος	117	3,64				
	Διαζευγμένος	10	3,84				
	Σε χηρεία	2	3,70				

Πίνακας 33.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Οικογενειακή κατάσταση, Post hoc analysis Bonferroni*

Διάσταση	Οικογενειακή Κατάσταση (I)	Οικογενειακή Κατάσταση (J)	Μέσες διαφορές (I-J)	p
Προετοιμασία	Άγαμος	Έγγαμος	-0,645	0,193
		Διαζευγμένος	-1,111*	0,018
		Σε χηρεία	-1,028	0,474
	Έγγαμος	Άγαμος	0,645	0,193

	Διαζευγμένος	-0,467	0,291
	Σε χηρεία	-0,383	1,000
Διαζευγμένος	Άγαμος	1,111*	0,018
	Έγγαμος	0,467	0,291
	Σε χηρεία	0,083	1,000
Σε χηρεία	Άγαμος	1,028	0,474
	Έγγαμος	0,383	1,000
	Διαζευγμένος	-0,083	1,000



Γράφημα 57. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσω των τιμών για την Προετοιμασία* Οικογενειακή Κατάσταση

Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

Στον Πίνακα 34 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για έλεγχο ισότητας μέσω των τιμών των διαστάσεων των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης στις κατηγορίες του αριθμού παιδιών στην οικογένεια. Προκύπτει ότι στις κατηγορίες του αριθμού παιδιών στην οικογένεια δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης.

Πίνακας 34.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Αριθμός παιδιών στην οικογένεια, έλεγχος ANOVA*

Διάσταση	Αριθμός παιδιών	N	M.T.	df1	df2	F	p
Καταπολέμηση	Κανένα	8	3,25	4	130	0,571	0,684
	1 παιδί	13	3,29				
	2 παιδιά	95	3,48				
	3 παιδιά	14	3,49				
	4 παιδιά	5	3,64				
Προετοιμασία	Κανένα	8	3,23	4	130	0,842	0,501
	1 παιδί	13	3,68				
	2 παιδιά	95	3,64				
	3 παιδιά	14	3,61				
	4 παιδιά	5	3,93				
Αντιμετώπιση	Κανένα	8	3,34	4	130	0,913	0,458
	1 παιδί	13	3,73				
	2 παιδιά	95	3,80				
	3 παιδιά	14	3,79				
	4 παιδιά	5	3,90				
Ανάκαμψη	Κανένα	8	3,25	4	130	0,627	0,644
	1 παιδί	13	3,80				

2 παιδιά	95	3,65
3 παιδιά	14	3,56
4 παιδιά	5	3,56

Πρόσθετα προσόντα

Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.

Στον Πίνακα 35 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες της πιστοποίησης στις Τ.Π.Ε. σε καμία περίπτωση ($p>0,05$).

Πίνακας 35.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε, independent samples t-test

Διάσταση	Πιστοποίηση	N	M.T.	df	t	p
Καταπολέμηση	Όχι	14	3,47	133	0,104	0,918
	Ναι	121	3,45			
Προετοιμασία	Όχι	14	3,52	133	-0,566	0,573
	Ναι	121	3,64			
Αντιμετώπιση	Όχι	14	3,56	133	-1,217	0,226
	Ναι	121	3,79			
Ανάκαμψη	Όχι	14	3,53	133	-0,478	0,634
	Ναι	121	3,64			

Διδασκαλείο

Στον Πίνακα 36 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν τελειώσει διδασκαλείο. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες του διδασκαλείου σε καμία περίπτωση ($p>0,05$).

Πίνακας 36.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Διδασκαλείο, independent samples t-test

Διάσταση	Διδασκαλείο	N	M.T.	df	t	p
Καταπολέμηση	Όχι	88	3,46	133	0,107	0,915
	Ναι	47	3,45			
Προετοιμασία	Όχι	88	3,67	133	0,876	0,383
	Ναι	47	3,55			
Αντιμετώπιση	Όχι	88	3,76	133	-0,136	0,892
	Ναι	47	3,78			
Ανάκαμψη	Όχι	88	3,66	133	0,725	0,470
	Ναι	47	3,56			

ΣΕΛΔΕ-ΠΕΚ

Στον Πίνακα 37 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης ως προς το αν οι ερωτηθέντες έχουν επιμόρφωση ΣΕΛΔΕ-ΠΕΚ. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες της επιμόρφωσης ΣΕΛΔΕ-ΠΕΚ σε καμία περίπτωση ($p>0,05$).

Πίνακας 37.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης ΣΕΛΛΕ-ΠΕΚ, independent samples t-test*

Διάσταση	ΣΕΛΛΕ-ΠΕΚ	N	M.T.	df	t	p
Καταπολέμηση	Όχι	116	3,41	133	-1,882	0,062
	Ναι	19	3,71			
Προετοιμασία	Όχι	116	3,61	133	-0,869	0,387
	Ναι	19	3,76			
Αντιμετώπιση	Όχι	116	3,75	133	-0,746	0,457
	Ναι	19	3,88			
Ανάκαμψη	Όχι	116	3,62	133	-0,394	0,694
	Ναι	19	3,69			

Ετήσια Επιμόρφωση σε AEI-TEI

Στον Πίνακα 38 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης ως προς την ετήσια επιμόρφωση σε AEI-TEI. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες της ετήσιας επιμόρφωσης σε AEI-TEI σε καμία περίπτωση ($p>0,05$).

Πίνακας 38.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Ετήσια Επιμόρφωση σε AEI-TEI, independent samples t-test*

Διάσταση	Ετήσια Επιμόρφωση σε AEI-TEI	N	M.T.	df	t	p
Καταπολέμηση	Όχι	82	3,50	133	1,147	0,254
	Ναι	53	3,38			
Προετοιμασία	Όχι	82	3,63	133	-	0,995 0,007
	Ναι	53	3,63			
Αντιμετώπιση	Όχι	82	3,77	133	-	0,996 0,005
	Ναι	53	3,77			
Ανάκαμψη	Όχι	82	3,64	133	0,307	0,759
	Ναι	53	3,60			

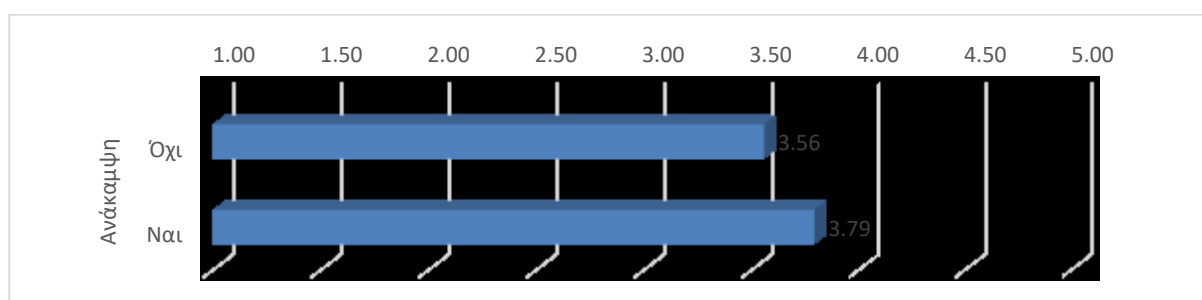
2ο Πτυχίο από AEI-TEI

Στον Πίνακα 39 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης ως προς την κατοχή 2^{ου} πτυχίου από AEI-TEI. Προκύπτει ότι στην διάσταση «Ανάκαμψη» η μέση τιμή των διευθυντών που κατέχουν 2^ο πτυχίο από AEI-TEI (M.T.=3,79) είναι στατιστικά μεγαλύτερη ($t(130,97)=-1,993$, $p=0,048<0,05$) από την αντίστοιχη μέση τιμή όσων δεν έχουν (M.T.=3,56). Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στο Γράφημα 58.

Πίνακας 39.

*Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης*2ο Πτυχίο από ΑΕΙ-ΤΕΙ, independent samples t-test*

Διάσταση	2ο Πτυχίο από ΑΕΙ-ΤΕΙ	N	M.T.	df	t	p
Καταπολέμηση	Όχι	94	3,44	108,17	-0,392	0,696
	Ναι	41	3,48			
Προετοιμασία	Όχι	94	3,58	133	-1,089	0,278
	Ναι	41	3,73			
Αντιμετώπιση	Όχι	94	3,72	117,93	-1,505	0,135
	Ναι	41	3,88			
Ανάκαμψη	Όχι	94	3,56	130,97	-1,993	0,048
	Ναι	41	3,79			



Γράφημα 58. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών για την Ανάκαμψη*2ο Πτυχίο από ΑΕΙ-ΤΕΙ

Μεταπτυχιακό

Στον Πίνακα 40 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης ως προς την κατοχή μεταπτυχιακού. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες της κατοχής μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών σε καμία περίπτωση ($p > 0,05$).

Πίνακας 40.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Μεταπτυχιακό, independent samples t-test*

Διάσταση	Μεταπτυχιακό	N	M.T.	df	t	p
Καταπολέμηση	Όχι	65	3,46	133	0,010	0,992
	Ναι	70	3,45			
Προετοιμασία	Όχι	65	3,56	133	-1,107	0,270
	Ναι	70	3,70			
Αντιμετώπιση	Όχι	65	3,76	133	-0,180	0,857
	Ναι	70	3,78			
Ανάκαμψη	Όχι	65	3,57	133	-0,751	0,454
	Ναι	70	3,68			

Διδακτορικό

Στον Πίνακα 41 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης ως προς την κατοχή διδακτορικού. Προκύπτει ότι:

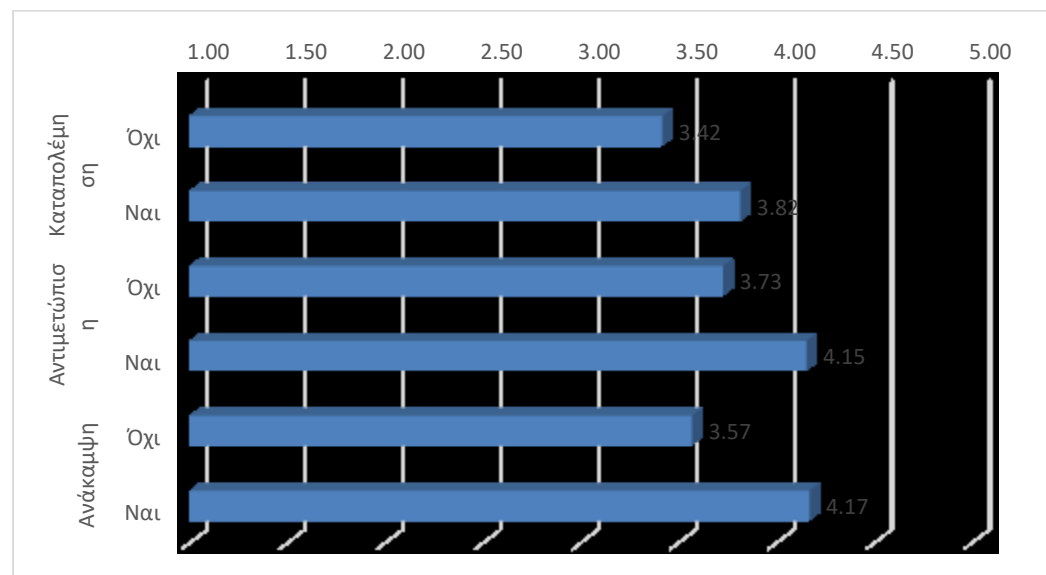
- Στην διάσταση «Καταπολέμηση» η μέση τιμή των διευθυντών που δεν κατέχουν διδακτορικό (M.T.=3,42) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(133)=-2,195$, $p-0,030<0,05$) από την αντίστοιχη μέση τιμή όσων έχουν (M.T.=3,82).
- Στην διάσταση «Αντιμετώπιση» η μέση τιμή των διευθυντών που δεν κατέχουν διδακτορικό (M.T.=3,73) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(133)=-2,212$, $p-0,029<0,05$) από την αντίστοιχη μέση τιμή όσων έχουν (M.T.=4,15).
- Στην διάσταση «Ανάκαμψη» η μέση τιμή των διευθυντών που δεν κατέχουν διδακτορικό (M.T.=3,57) είναι στατιστικά μικρότερη ($t(133)=-2,597$, $p-0,010<0,05$) από την αντίστοιχη μέση τιμή όσων έχουν (M.T.=4,17).

Οι στατιστικά σημαντικές διαφορές παρουσιάζονται στο Γράφημα 59.

Πίνακας 41.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Διδακτορικό, independent samples t-test*

Διάσταση	Διδακτορικό	N	M.T.	df	t	p
Καταπολέμηση	Όχι	122	3,42	133	-2,195	0,030
	Ναι	13	3,82			
Προετοιμασία	Όχι	122	3,60	133	-1,542	0,126
	Ναι	13	3,92			
Αντιμετώπιση	Όχι	122	3,73	133	-2,212	0,029
	Ναι	13	4,15			
Ανάκαμψη	Όχι	122	3,57	133	-2,597	0,010
	Ναι	13	4,17			



*Γράφημα 59. Στατιστικά σημαντικές διαφορές μέσων τιμών για τις διαστάσεις*Διδακτορικό*

Τίποτα από τα προηγούμενα

Στον Πίνακα 42 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των independent samples t-test των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης ως προς την κατοχή κανενός εκ των προαναφερθέντων προσόντων. Προκύπτει ότι η μέση τιμή των διαστάσεων δεν διαφοροποιείται στις κατηγορίες της κατοχής κανενός εκ των προαναφερθέντων προσόντων σε καμία περίπτωση ($p>0,05$).

Πίνακας 42.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Τίποτα από τα προηγούμενα, independent samples t-test*

Διάσταση	Τίποτα από προηγούμενα	N	M.T.	df	t	p
Καταπολέμηση	Όχι	132	3,45	133	-1,143	0,255
	Ναι	3	3,87			
Προετοιμασία	Όχι	132	3,62	133	-1,027	0,306
	Ναι	3	4,06			
Αντιμετώπιση	Όχι	132	3,77	133	-0,060	0,952
	Ναι	3	3,79			
Ανάκαμψη	Όχι	132	3,62	133	-0,230	0,818
	Ναι	3	3,73			

Διοικητική εμπειρία σε θέση ευθύνης

Στον Πίνακα 43 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης και της διοικητικής εμπειρίας (σε έτη) των διευθυντών σε θέση ευθύνης. Προκύπτει ότι η «Καταπολέμηση» συσχετίζεται θετικά με την διοικητική εμπειρία των διευθυντών σε θέση ευθύνης ($r=0,171$, $p<0,05$, Pearson).

Πίνακας 43.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Διοικητική εμπειρία σε θέση ευθύνης, συσχετίσεις Pearson*

Συσχετίσεις Pearson Διοικητική εμπειρία σε θέση ευθύνης	
Καταπολέμηση	0,171*
Προετοιμασία	0,158
Αντιμετώπιση	0,114
Ανάκαμψη	0,156

*. Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 5%

Εκπαιδευτική εμπειρία

Στον Πίνακα 44 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης και της εκπαιδευτικής εμπειρίας των διευθυντών. Προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα έτη της εκπαιδευτικής εμπειρίας των διευθυντών με καμία από τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης.

Πίνακας 44.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Εκπαιδευτική εμπειρία, συσχετίσεις Pearson*

Συσχετίσεις Pearson Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας	
Καταπολέμηση	-0,011
Προετοιμασία	0,005
Αντιμετώπιση	0,017

Ειδικότητα

Στον Πίνακα 45 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για έλεγχο ισότητας μέσων τιμών των διαστάσεων των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης στις κατηγορίες της ειδικότητας των διευθυντών. Στα πλαίσια της ανάλυσης οι κατηγορίες των ειδικοτήτων ΠΕ06, ΠΕ78 και ΠΕ86 ενώθηκαν σχηματίζοντας της κατηγορίας «Άλλη». Προκύπτει ότι στις κατηγορίες της ειδικότητας των διευθυντών δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης.

Πίνακας 45.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Ειδικότητα, έλεγχος ANOVA

Διάσταση	Ειδικότητα	N	M.O.	df1	df2	F	p
Καταπολέμηση	ΠΕ 11	17	3,55	2	132	0,670	0,514
	ΠΕ 70	114	3,45				
	Άλλη	4	3,15				
Προετοιμασία	ΠΕ 11	17	3,76	2	132	1,608	0,204
	ΠΕ 70	114	3,63				
	Άλλη	4	3,04				
Αντιμετώπιση	ΠΕ 11	17	3,90	2	132	1,676	0,191
	ΠΕ 70	114	3,77				
	Άλλη	4	3,22				
Ανάκαμψη	ΠΕ 11	17	3,73	2	132	0,370	0,691

ΠΕ 70	114	3,62
Άλλη	4	3,35

Οργανικότητα σχολείου

Στον Πίνακα 46 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης και της οργανικότητας του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι διευθυντές. Προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στην οργανικότητα με καμία από τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης.

Πίνακας 46.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Οργανικότητα, συσχετίσεις Pearson*

Συσχετίσεις Pearson	Οργανικότητα
Καταπολέμηση	-0,014
Προετοιμασία	0,051
Αντιμετώπιση	-0,031
Ανάκαμψη	0,019

Αριθμός παιδιών στο σχολείο

Στον Πίνακα 47 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης και του αριθμού των παιδιών στο σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι διευθυντές. Προκύπτει ότι δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στον αριθμό των παιδιών με καμία από τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης.

Πίνακας 47

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Οργανικότητα, συσχετίσεις Pearson*

Συσχετίσεις Pearson	Αριθμός παιδιών στο σχολείο
Καταπολέμηση	0,017
Προετοιμασία	0,041
Αντιμετώπιση	-0,045
Ανάκαμψη	0,001

Νομός

Στον Πίνακα 48 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για έλεγχο ισότητας μέσων τιμών των διαστάσεων των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης στις κατηγορίες του νομού στον οποίο βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν οι διευθυντές. Προκύπτει ότι στις κατηγορίες του νομού δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης.

Πίνακας 48.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Νομός, έλεγχος ANOVA*

Διάσταση	Νομός	N	M.O.	df1	df2	F	p
Καταπολέμηση	Καρδίτσα	16	3,54	3	131	0,159	0,924
	Λάρισα	81	3,46				
	Μαγνησία	25	3,40				
	Τρίκαλα	13	3,43				
Προετοιμασία	Καρδίτσα	16	3,71	3	131	0,408	0,748
	Λάρισα	81	3,58				

	Μαγνησία	25	3,65				
	Τρίκαλα	13	3,79				
Αντιμετώπιση	Καρδίτσα	16	3,81	3	131	0,279	0,841
	Λάρισα	81	3,74				
	Μαγνησία	25	3,77				
	Τρίκαλα	13	3,91				
Ανάκαμψη	Καρδίτσα	16	3,89	3	131	1,548	0,205
	Λάρισα	81	3,52				
	Μαγνησία	25	3,67				
	Τρίκαλα	13	3,89				

Περιοχή

Στον Πίνακα 49 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ελέγχων ANOVA (ανάλυση διακύμανσης) για έλεγχο ισότητας μέσων τιμών των διαστάσεων των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης στις κατηγορίες της περιοχής στον οποίο βρίσκεται το σχολείο που υπηρετούν οι διευθυντές. Προκύπτει ότι στις κατηγορίες της περιοχής δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης.

Πίνακας 49.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης* Περιοχή, έλεγχος ANOVA

Διάσταση	Περιοχή	N	M.O.	df1	df2	F	p
Καταπολέμηση	Αστική	72	3,38	2	132	1,179	0,311
	Ημιαστική	28	3,56				

	Αγροτική	35	3,53				
Προετοιμασία	Αστική	72	3,57	2	132	0,558	0,574
	Ημιαστική	28	3,74				
	Αγροτική	35	3,66				
Αντιμετώπιση	Αστική	72	3,67	2	132	1,629	0,200
	Ημιαστική	28	3,87				
	Αγροτική	35	3,89				
Ανάκαμψη	Αστική	72	3,50	2	132	2,745	0,068
	Ημιαστική	28	3,91				
	Αγροτική	35	3,66				

2^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η σχέση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων;

Στον Πίνακα 50 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ της εφαρμογής των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης και των διαστάσεων του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών. Προκύπτει ότι το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας για:

1. Την «Εκπαιδευτική ηγεσία» συσχετίζεται θετικά με:
 - Την «Καταπολέμηση» ($r=0,549$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Προετοιμασία» ($r=0,491$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,577$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Ανάκαμψη» ($r=0,566$, $p<0,01$, Pearson).
2. Την «Οικονομική διαχείριση» συσχετίζεται θετικά με:
 - Την «Καταπολέμηση» ($r=0,232$, $p<0,01$, Pearson).

- Την «Προετοιμασία» ($r=0,199$, $p<0,05$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,278$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Ανάκαμψη» ($r=0,237$, $p<0,01$, Pearson).
3. Την «Διοίκηση» συσχετίζεται θετικά με:
- Την «Καταπολέμηση» ($r=0,451$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Προετοιμασία» ($r=0,391$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,494$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Ανάκαμψη» ($r=0,512$, $p<0,01$, Pearson).
4. Την «Υποστήριξη Εκπαιδευτικών» συσχετίζεται θετικά με:
- Την «Καταπολέμηση» ($r=0,329$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Προετοιμασία» ($r=0,222$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,385$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Ανάκαμψη» ($r=0,459$, $p<0,01$, Pearson).
5. Τις «Σχέσεις με γονείς» συσχετίζεται θετικά με:
- Την «Καταπολέμηση» ($r=0,176$, $p<0,05$, Pearson).
 - Την «Προετοιμασία» ($r=0,243$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,228$, $p<0,01$, Pearson).
6. Το «Σχολικό περιβάλλον» συσχετίζεται θετικά με:
- Την «Καταπολέμηση» ($r=0,380$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Προετοιμασία» ($r=0,354$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,434$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Ανάκαμψη» ($r=0,472$, $p<0,01$, Pearson).
7. Τη «Σχέση με τις τοπικές αρχές» συσχετίζεται θετικά με:
- Την «Καταπολέμηση» ($r=0,312$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Προετοιμασία» ($r=0,292$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,377$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Ανάκαμψη» ($r=0,343$, $p<0,01$, Pearson).
8. Τη «Σχέση με την τοπική κοινότητα» συσχετίζεται θετικά με:
- Την «Καταπολέμηση» ($r=0,249$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Προετοιμασία» ($r=0,302$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,383$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Ανάκαμψη» ($r=0,366$, $p<0,01$, Pearson).

•

Πίνακας 50.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης διαστάσεις Αυτοαποτελεσματικότητας, συσχετίσεις Pearson*

Συσχετίσεις Pearson	Καταπολέμηση	Προετοιμασία	Αντιμετώπιση	Ανάκαμψη
Εκπαιδευτική ηγεσία	0,549**	0,491**	0,577**	0,566**
Οικονομική διαχείριση	0,232**	0,199*	0,278**	0,237**
Διοίκηση	0,451**	0,391**	0,494**	0,512**
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών	0,329**	0,222**	0,385**	0,459**
Σχέσεις με γονείς	0,176*	0,243**	0,228**	0,133
Σχολικό περιβάλλον	0,380**	0,354**	0,434**	0,472**
Σχέση με τις τοπικές αρχές	0,312**	0,292**	0,377**	0,343**
Σχέση με την τοπική κοινότητα	0,249**	0,302**	0,383**	0,366**

** . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 1%

* . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 5%

3^ο ερευνητικό ερώτημα

Ποια η σχέση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων;

Στον Πίνακα 51 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων Pearson μεταξύ της εφαρμογής των στρατηγικών διαχείρισης κρίσης και του ηγετικού προφίλ των διευθυντών. Προκύπτει ότι:

1. Η «Μετασχηματιστική» ηγεσία συσχετίζεται θετικά με:

- Την «Καταπολέμηση» ($r=0,305$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Προετοιμασία» ($r=0,208$, $p<0,05$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,307$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Ανάκαμψη» ($r=0,323$, $p<0,01$, Pearson).
2. Η «Συναλλακτική» ηγεσία συσχετίζεται θετικά με:
- Την «Καταπολέμηση» ($r=0,328$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Προετοιμασία» ($r=0,179$, $p<0,05$, Pearson).
 - Την «Αντιμετώπιση» ($r=0,293$, $p<0,01$, Pearson).
 - Την «Ανάκαμψη» ($r=0,315$, $p<0,01$, Pearson).

Πίνακας 51.

Στρατηγικές διαχείρισης κρίσης Ηγετικό προφίλ διευθυντών, συσχετίσεις Pearson*

Συσχετίσεις Pearson	Μετασχηματιστική	Συναλλακτική	Παθητική
Καταπολέμηση	0,305**	0,328**	-0,007
Προετοιμασία	0,208*	0,179*	-0,008
Αντιμετώπιση	0,307**	0,293**	-0,021
Ανάκαμψη	0,323**	0,315**	0,017

** . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 1%

* . Στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις σε στάθμη 5%

4^ο ερευνητικό ερώτημα

Σε ποιο βαθμό το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών και οι διαστάσεις του ηγετικού τους προφίλ αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων;

Ο Πίνακας 52 παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, θεωρώντας σαν εξαρτημένες μεταβλητές τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου και τις διαστάσεις του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας. Προκύπτει ότι:

- Για την «Καταπολέμηση», η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(11,123)=5,879$, $p=0,000<0,01$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια καθώς $\text{AdjR}^2=0,286<0,4$.
- Για την «Προετοιμασία», η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(11,123)=4,761$, $p=0,000<0,01$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια καθώς $\text{AdjR}^2=0,236<0,4$.
- Για την «Αντιμετώπιση», η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(11,123)=6,529$, $p=0,000<0,01$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια καθώς $\text{AdjR}^2=0,312<0,4$.
- Για την «Ανάκαμψη», η αρχική υπόθεση της μη προσαρμογής του μοντέλου απορρίφθηκε ($F(11,123)=7,950$, $p=0,000<0,01$). Η προσαρμογή του μοντέλου θεωρείται μέτρια καθώς $\text{AdjR}^2=0,363<0,4$.

Πίνακας 52.

Αποτελέσματα προσαρμογής πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης

Εξαρτημένη Μεταβλητή	R	R ²	AdjR ²	F	df1	df2	p
Καταπολέμηση	0,587	0,345	0,286	5,879	11	123	0,000
Προετοιμασία	0,546	0,299	0,236	4,761	11	123	0,000
Αντιμετώπιση	0,607	0,369	0,312	6,529	11	123	0,000
Ανάκαμψη	0,645	0,416	0,363	7,950	11	123	0,000

Οι Πίνακες 53-56 παρουσιάζουν τους συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης, που προέκυψαν θεωρώντας σαν εξαρτημένες μεταβλητές τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων και ανεξάρτητες τις διαστάσεις του ηγετικού προφίλ του διευθυντή του σχολείου και τις διαστάσεις του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας. Προκύπτει ότι:

- Για την «Καταπολέμηση», στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=2,388$, $p=0,018<0,05$) και της «Εκπαιδευτικής ηγεσίας» ($t=4,230$, $p=0,000<0,01$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\begin{aligned} \text{Καταπολέμηση} = & 1,378 - 0,164 * \text{Μετασχηματιστική} + 0,171 * \text{Συναλλακτική} + \\ & + 0,103 * \text{Παθητική} + 0,376 * \text{Εκπαιδευτική ηγεσία} - 0,030 * \text{Οικονομική διαχείριση} + \\ & 0,182 * \text{Διοίκηση} - 0,022 * \text{Υποστήριξη Εκπαιδευτικών} - 0,083 * \text{Σχέσεις με γονείς} + \\ & 0,041 * \text{Σχολικό περιβάλλον} + 0,148 * \text{Σχέση με τις τοπικές αρχές} - 0,132 * \text{Σχέση με την} \\ & \text{τοπική κοινότητα} \end{aligned}$$

Ο βαθμός επιρροής της «Εκπαιδευτικής ηγεσίας» στην «Καταπολέμηση» είναι 0,484.

- Για την «Προετοιμασία», στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=2,594$, $p=0,011<0,05$), της «Εκπαιδευτικής ηγεσίας» ($t=4,235$, $p=0,000<0,01$) και της «Υποστήριξης Εκπαιδευτικών» ($t=-2,155$, $p=0,033<0,05$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\begin{aligned} \text{Προετοιμασία} = & 1,787 - 0,121 * \text{Μετασχηματιστική} - 0,100 * \text{Συναλλακτική} + \\ & 0,115 * \text{Παθητική} + 0,450 * \text{Εκπαιδευτική ηγεσία} - 0,035 * \text{Οικονομική διαχείριση} + \\ & 0,240 * \text{Διοίκηση} - 0,288 * \text{Υποστήριξη Εκπαιδευτικών} + 0,123 * \text{Σχέσεις με γονείς} + \\ & 0,098 * \text{Σχολικό περιβάλλον} - 0,007 * \text{Σχέση με τις τοπικές αρχές} + 0,054 * \text{Σχέση με την} \\ & \text{τοπική κοινότητα} \end{aligned}$$

Ο βαθμός επιρροής της «Εκπαιδευτικής ηγεσίας» στην «Προετοιμασία» είναι 0,501, ενώ της «Υποστήριξης Εκπαιδευτικών» είναι -0,270.

- Για την «Αντιμετώπιση», στατιστικά σημαντικοί θεωρήθηκαν οι συντελεστές του σταθερού όρου ($t=2,592$, $p=0,011<0,05$) και της «Εκπαιδευτικής ηγεσίας» ($t=4,173$, $p=0,000<0,01$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$$\begin{aligned} \text{Αντιμετώπιση} = & 1,558 - 0,167 * \text{Μετασχηματιστική} + 0,067 * \text{Συναλλακτική} + \\ & 0,080 * \text{Παθητική} + 0,387 * \text{Εκπαιδευτική ηγεσία} - 0,009 * \text{Οικονομική διαχείριση} + \end{aligned}$$

$0,170 \cdot \text{Διοίκηση} - 0,019 \cdot \text{Υποστήριξη Εκπαιδευτικών} - 0,068 \cdot \text{Σχέσεις με γονείς} + 0,047 \cdot \text{Σχολικό περιβάλλον} + 0,099 \cdot \text{Σχέση με τις τοπικές αρχές} + 0,031 \cdot \text{Σχέση με την τοπική κοινότητα}$

Ο βαθμός επιρροής της «Εκπαιδευτικής ηγεσίας» στην «Αντιμετώπιση» είναι 0,469.

- Για την «Ανάκαμψη», στατιστικά σημαντικός θεωρήθηκαν οι συντελεστές της «Εκπαιδευτικής ηγεσίας» ($t=3,488$, $p=0,001<0,01$) και των «Σχέσεων με γονείς» ($t=-2,795$, $p=0,006<0,01$). Το πολλαπλό μοντέλο παλινδρόμησης προσδιορίζεται από την μαθηματική εξίσωση:

$\text{Ανάκαμψη} = 0,925 - 0,107 \cdot \text{Μετασχηματιστική} + 0,104 \cdot \text{Συναλλακτική} + 0,143 \cdot \text{Παθητική} + 0,375 \cdot \text{Εκπαιδευτική ηγεσία} - 0,087 \cdot \text{Οικονομική διαχείριση} + 0,171 \cdot \text{Διοίκηση} + 0,184 \cdot \text{Υποστήριξη Εκπαιδευτικών} - 0,333 \cdot \text{Σχέσεις με γονείς} + 0,237 \cdot \text{Σχολικό περιβάλλον} + 0,119 \cdot \text{Σχέση με τις τοπικές αρχές} - 0,007 \cdot \text{Σχέση με την τοπική κοινότητα}$

Ο βαθμός επιρροής της «Εκπαιδευτικής ηγεσίας» στην «Ανάκαμψη» είναι 0,377, ενώ των «Σχέσεων με γονείς» είναι -0,265.

Πίνακας 53.

Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης για την «Καταπολέμηση»

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	BETA	t	p
Καταπολέμηση	Σταθερός όρος	1,378		2,388	0,018
	Μετασχηματιστική	- 0,164	-0,124	- 0,886	0,377
	Συναλλακτική	0,171	0,138	1,147	0,253
	Παθητική	0,103	0,082	1,002	0,318
	Εκπαιδευτική ηγεσία	0,376	0,484	4,230	0,000
	Οικονομική διαχείριση	- 0,030	-0,034	- 0,383	0,702

Διοίκηση	0,182	0,173	1,166	0,246
Υποστήριξη	-	-0,024	-	0,841
Εκπαιδευτικών	0,022		0,201	
Σχέσεις με γονείς	-	-0,085	-	0,400
	0,083		0,845	
Σχολικό περιβάλλον	0,041	0,040	0,296	0,767
Σχέση με τις τοπικές αρχές	0,148	0,164	1,374	0,172
Σχέση με την τοπική κοινότητα	-	-0,165	-	0,159
	0,132		1,417	

Πίνακας 54.

Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης για την «Προετοιμασία»

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	BETA	t	p
Προετοιμασία	Σταθερός όρος	1,787		2,594	0,011
	Μετασχηματιστική	-	-0,079	-	0,585
		0,121		0,547	
	Συναλλακτική	-	-0,070	-	0,574
		0,100		0,564	
	Παθητική	0,115	0,079	0,936	0,351
	Εκπαιδευτική ηγεσία	0,450	0,501	4,235	0,000

Οικονομική διαχείριση	-	-0,035	-	0,701
	0,035		0,385	
Διοίκηση	0,240	0,198	1,290	0,199
Υποστήριξη	-	-0,270	-	0,033
Εκπαιδευτικών	0,288		2,155	
Σχέσεις με γονείς	0,123	0,109	1,051	0,295
Σχολικό περιβάλλον	0,098	0,083	0,601	0,549
Σχέση με τις τοπικές	-	-0,006	-	0,959
αρχές	0,007		0,051	
Σχέση με την τοπική	0,054	0,059	0,488	0,626
κοινότητα				

Πίνακας 55.

Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης για την «Αντιμετώπιση»

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	BETA	t	p
Αντιμετώπιση	Σταθερός όρος	1,558		2,592	0,011
	Μετασχηματιστική	-	-0,119	-	0,388
		0,167		0,865	
	Συναλλακτική	0,067	0,051	0,434	0,665
	Παθητική	0,080	0,060	0,745	0,458
	Εκπαιδευτική ηγεσία	0,387	0,469	4,173	0,000

Οικονομική διαχείριση	-	-0,010	-	0,909
	0,009		0,115	
Διοίκηση	0,170	0,152	1,045	0,298
Υποστήριξη	-	-0,020	-	0,869
Εκπαιδευτικών	0,019		0,165	
Σχέσεις με γονείς	-	-0,065	-	0,509
	0,068		0,662	
Σχολικό περιβάλλον	0,047	0,043	0,328	0,744
Σχέση με τις τοπικές αρχές	0,099	0,103	0,879	0,381
Σχέση με την τοπική κοινότητα	0,031	0,036	0,316	0,752

Πίνακας 56.

Συντελεστές του πολλαπλού μοντέλου παλινδρόμησης για την «Ανάκαμψη»

Εξαρτημένη Μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	B	BETA	t	p
Ανάκαμψη	Σταθερός όρος	0,925		1,324	0,188
	Μετασχηματιστική	-	-0,063	-	0,634
		0,107		0,477	
	Συναλλακτική	0,104	0,065	0,574	0,567
	Παθητική	0,143	0,088	1,147	0,254
	Εκπαιδευτική ηγεσία	0,375	0,377	3,488	0,001

Οικονομική διαχείριση	-	-0,078	-	0,352
	0,087		0,934	
Διοίκηση	0,171	0,127	0,908	0,366
Υποστήριξη	0,184	0,155	1,357	0,177
Εκπαιδευτικών				
Σχέσεις με γονείς	-	-0,265	-	0,006
	0,333		2,795	
Σχολικό περιβάλλον	0,237	0,181	1,432	0,155
Σχέση με τις τοπικές	0,119	0,103	0,914	0,362
αρχές				
Σχέση με την τοπική	-	-0,007	-	0,950
κοινότητα	0,007		0,063	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8ο:

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 135 διευθυντές σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης, στην πλειοψηφία τους άνδρες. Το δείγμα είχε κατά μέσο όρο ηλικία 54 ετών και στην πλειοψηφία του αποτελούνταν από έγγαμους διευθυντές με 2 παιδιά. Επίσης οι περισσότεροι είχαν επιπρόσθετη πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε, ενώ περίπου οι μισοί διέθεταν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Ακόμη, οι διευθυντές του δείγματος είχαν κατά μέσο όρο 28 έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας, από τα οποία τα 9 περίπου ήταν σε διοικητική θέση ευθύνης, ενώ στο σχολείο τους φοιτούν περίπου 154 μαθητές κατά μέσο όρο. Η πλειοψηφία των διευθυντών είχαν ειδικότητα ΠΕ70 (Δασκάλων), και η οργανικότητα του σχολείου τους ήταν 4-6/θέσιο και 10-12/θέσιο. Η πλειονότητα του δείγματος ήταν διευθυντές σε σχολεία του νομού Λάρισας και Μαγνησίας, ενώ τα περισσότερα σχολεία λειτουργούσαν σε αστική ή αγροτική περιοχή. Τέλος, οι περισσότεροι ερωτηθέντες ήταν πάνω από 2 χρόνια διευθυντές στο τωρινό τους σχολείο.

Οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν ότι είναι αρκετά εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης «Αντιμετώπιση», «Προετοιμασία» και «Ανάκαμψη», ενώ θεωρούν πως είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με την στρατηγική «Καταπολέμηση». Στην «Καταπολέμηση» κρίσεων για την διεξαγωγή ελέγχου ασφάλειας, τον καθορισμό μίας ομάδας προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών και για τη συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών, περίπου οι μισοί συμμετέχοντες ανέφεραν ότι περισσότερο συνέβαλε η προσωπική εμπειρία. Η προσωπική εμπειρία συνέβαλε περισσότερο στην προετοιμασία κρίσεων στο 40-50% των περιπτώσεων, στην αντιμετώπιση στο 30-50% και στην ανάκαμψη στο 40-60%.

Επίσης, οι ερωτηθέντες δήλωσαν πως εφαρμόζουν συχνά τη «Μετασχηματιστική» και την «Συναλλακτική» ηγεσία, ενώ αντίθετα δήλωσαν ότι σπάνια εφαρμόζουν την «Παθητική» ηγεσία.

Όσον αφορά το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας τους, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διακατέχονται από πολύ έως πάρα πολύ έντονο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά την «Οικονομική διαχείριση», ενώ

διακατέχονται από πολύ έντονο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά τις «Σχέσεις με γονείς», το «Σχολικό περιβάλλον, τη «Διοίκηση», την «Υποστήριξη Εκπαιδευτικών», την «Εκπαιδευτική ηγεσία», τη «Σχέση με τις τοπικές αρχές» και τη «Σχέση με την τοπική κοινότητα».

Στο 1^ο ερευνητικό ερώτημα, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές που έχουν χωρίσει είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την στρατηγική της «Προετοιμασίας» από ότι οι άγαμοι διευθυντές. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι διευθυντές που έχουν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την στρατηγική της «Ανάκαμψης» από όσους δεν έχουν 2^ο πτυχίο, ενώ όσοι έχουν διδακτορικό είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές «Καταπολέμηση», «Αντιμετώπιση» και «Ανάκαμψη». Τέλος παρατηρήθηκε ότι περισσότερα έτη διοικητικής εμπειρίας σε θέση ευθύνης οδηγούν σε μεγαλύτερη εξοικείωση με την στρατηγική της «Καταπολέμησης».

Στο 2^ο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε ότι οι διευθυντές που εφαρμόζουν περισσότερο τις στρατηγικές «Καταπολέμηση», «Προετοιμασία», «Αντιμετώπιση» και «Ανάκαμψη» έχουν πολύ έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας σε όλες τις διαστάσεις της. Εξαίρεση αποτελούν οι διευθυντές που έχουν πολύ έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις «Σχέσεις με γονείς», οι οποίοι εφαρμόζουν περισσότερο τις στρατηγικές «Καταπολέμηση», «Προετοιμασία» και «Αντιμετώπιση» και όχι την «Ανάκαμψη»

Στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε πως οι διευθυντές που εφαρμόζουν περισσότερο τις στρατηγικές «Καταπολέμηση», «Προετοιμασία», «Αντιμετώπιση» και «Ανάκαμψη» χρησιμοποιούν το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και όχι το παθητικό.

Τέλος, στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε πως οι διευθυντές με πολύ έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στην «Εκπαιδευτική ηγεσία» τείνουν να εφαρμόζουν περισσότερο στη διαχείριση κρίσης σε όλες τις στρατηγικές αντιμετώπισης της κρίσης. Ακόμη, οι διευθυντές με λιγότερο έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στην «Υποστήριξη Εκπαιδευτικών» εφαρμόζουν περισσότερο την «Προετοιμασία». Τέλος οι διευθυντές με λιγότερο έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στις «Σχέσεις με γονείς» εφαρμόζουν περισσότερο την «Ανάκαμψη».

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9ο:

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κρίση είναι οι ανεξέλεγκτες καταστάσεις που δημιουργούν την αναγκαιότητα προετοιμασίας της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων και την εξεύρεση λύσεων που αποσκοπούν στην ελαχιστοποίηση ή την όσο το δυνατόν μικρότερης έκτασης ζημίας που μπορεί να προκληθεί.

Η επιτυχημένη αντιμετώπιση μιας κρίσης είναι το αποτέλεσμα της αποδεδειγμένης και ικανής ηγεσίας που αναπτύσσετε μέσα από μια συνεχιζόμενη ομαδική προσπάθεια πολύ πριν από την εμφάνιση της έκτακτης ανάγκης. Η λήψη αποφάσεων είναι ουσιαστικά μία διαδικασία επιλογής μεταξύ των εναλλακτικών τρόπων δράσης και η επιλογή απαιτεί την κατάλληλη ποιότητα και σε βάθος πληροφόρηση για κάθε εναλλακτική λύση.

Η ποιότητα της ηγεσίας βελτιώνεται από το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών διότι επηρεάζει όχι μόνο την ατομική αυτοαπόδοση, αλλά και τους άλλους (McCormick et al., 2002), που εμπλέκονται στο σχολικό περιβάλλον.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του προφίλ της ηγετικής τους συμπεριφοράς αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιχείρησε να απαντήσει είναι τα παρακάτω:

- I. Ποια η σχέση του δημογραφικού και επαγγελματικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης της έρευνας με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσης.
- II. Ποια η σχέση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.
- III. Ποια η σχέση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.
- IV. Σε ποιο βαθμό το αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών και οι διαστάσεις του ηγετικού τους προφίλ αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων.

9.1. Στρατηγική διαχείρισης κρίσεων

Οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με την στρατηγική «Καταπολέμηση» και αρκετά εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης «Προετοιμασία» «Αντιμετώπιση», και «Ανάκαμψη».

Αναλύοντας της φάσης της κρίσης και όσον αφορά με την στρατηγική «Καταπολέμηση» οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν ότι είναι κάπως έως αρκετά εξοικειωμένοι με το να διεξάγουν έναν έλεγχο ασφάλειας, με το να καθορίσουν μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών, να συνεργαστούν με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών, να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού και με το να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών.

Απουσιάζει, εν μέρει, όπως φαίνεται η συστηματική αρχή της πρόληψης, σύμφωνα με την οποία τα σχολεία οφείλουν να αποτρέπουν όσο αυτό είναι εφικτό, την εμφάνιση διαφόρων κινδύνων. Η καταπολέμηση των κρίσεων αποτελεί το πρώτο βήμα για τη σωστή διαχείριση μίας κρίσης μέσα από την ετοιμότητα και την πρόληψη που πρέπει να διακρίνει τη σχολική μονάδα. Μέσα από την δημιουργία ενός οργανωμένου σχεδίου αντίδρασης, προετοιμάζουμε την σχολική μονάδα για τυχόν απρόβλεπτα γεγονότα. Για τον Darling (1994) «είναι ευκολότερο και πιο αξιόπιστο να φροντίσεις το πρόβλημα πριν οξυνθεί, πριν ξεσπάσει και προκαλέσει πιθανές επιπλοκές». Γενικότερα οι ερευνητές (Goldsmith, Govindarajan, Kay, & Vicere, 2002) πιστεύουν και συμφωνούν ότι η πρόληψη είναι το παν και οι καλύτερες διαχειριζόμενες κρίσεις είναι αυτές που έχουν αποτραπεί. (Κασουλίδης, 2011: 5).

Το αποτέλεσμα της έρευνάς μας έρχεται αρχικά σε συμφωνία και με άλλες έρευνες όπως των Poland και Scott (1994) όπου λίγα σχολεία έχουν προετοιμαστεί για να διαχειριστούν την καταπολέμηση μιας κρίσης και λιγότερη επίσης έμφαση έχει δοθεί στις δραστηριότητες πρόληψης, ενώ όπως χαρακτηριστικά αναφέρθηκε από τον Lichtenstein (1994), «ένα σωστό σύστημα αντιμετώπισης κρίσεων δεν είναι μόνο δυναμικό, αλλά και προσανατολισμένο στην πρόληψη» (σ. 82). Και στην Τουρκία (Ozmen 2006) επίσης, σε έρευνα η οποία μελετούσε την ετοιμότητα των σχολείων φάνηκε ότι δεν υπάρχει συστηματική προετοιμασία του σχολείου για την πρόληψη και

την αντιμετώπιση κρίσεων. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και με άλλη έρευνα (Djurovic & Mamula, 2014) που δείχνει ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη προληπτικής κουλτούρας και επίγνωσης των κινδύνων καθώς και φτωχή προετοιμασία απέναντι στον κίνδυνο, ενώ σε έρευνα των Javed και Niazi το 2015 φαίνεται ότι παρόλο που υφίσταται κεντρικό σχέδιο αντιμετώπισης κρίσεων από το υπουργείο παιδείας και εφαρμόζεται επίσημα, οι διευθυντές των σχολείων δεν είναι ικανοποιημένοι από την ανάπτυξη, τους στόχους και την εκτέλεση του σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων.

Και στον ελλαδικό χώρο υπάρχουν έρευνες που τα αποτελέσματα τους έρχονται σε συμφωνία με τα δικά μας αποτελέσματα. Στην έρευνα του Σαϊτή κ.ά., (2008), διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ανεπάρκεια σχεδιασμού-προγραμματισμού για την πρόληψη, την καταστολή και την αντιμετώπιση κρίσεων, με εξαίρεση την περίπτωση του σεισμού, και του Σαβελίδη, (2011), όπου φαίνεται ότι οι διευθυντές θεωρούν ότι οι μηχανισμοί αντιμετώπισης των κρίσεων σε σχέση με τις φυσικές καταστροφές είναι μέτριοι. Δηλαδή, απουσιάζει η αρχή της πρόληψης, η οποία αποτρέπει, μέσω σχεδίων ετοιμότητας, την εμφάνιση διαφόρων κινδύνων στον εργασιακό χώρο του σχολείου και συμβάλλει στην έγκαιρη και επιτυχή αντιμετώπιση της κρίσης (Σαϊτή κ.ά., 2008. Σαϊτή & Σαϊτής, 2012). Σε έρευνα της Μούλελη, (2015) που πραγματοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας, φάνηκε και εδώ ότι εκλείπει ένα ολοκληρωμένο σχέδιο ετοιμότητας για την αντιμετώπιση κρίσεων. Τέλος σε έρευνα του Τασούλα (2016), διαπιστώθηκε η απουσία σχεδίων πρόληψης και διαχείρισης αρκετών περιστατικών, στην έρευνα του Φώτου (2017), φάνηκε ότι η προσπάθεια της σχολικής κοινότητας περιορίζεται, πρωτίστως, στην αντιμετώπιση σεισμών και, δευτερευόντως, στην αντιμετώπιση σχολικού εκφοβισμού ενώ η ετοιμότητα του σχολείου στην αντιμετώπιση πλημμυρών, πυρκαγιών και άλλων μορφών κινδύνων είναι ιδιαίτερα περιορισμένη και στις Κοτσώρη, (2018), που δηλώνει ότι υπάρχει σοβαρή έλλειψη σχεδίου και σχεδιασμού διαχείρισης κρίσεων του σχολείου για την αντιμετώπιση των έκτακτων αναγκών.

Σε αντίθεση όμως με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, υπάρχουν άλλες έρευνες, που δείχνουν ότι το σχολείο τους έχει υψηλό βαθμό ετοιμότητας, και οι μισοί περίπου από αυτούς έχουν λάβει εκπαίδευση σχετική με την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών μέσα στο σχολείο (Kano & Bourque, 2007), ενώ την έρευνα των Alba & Gable (2011), φαίνεται ότι υπάρχει σχέδιο ετοιμότητας και ότι τα προαστιακά σχολεία έχουν καλύτερες αντιλήψεις από τις αστικές περιοχές όσον αφορά την ύπαρξη γραπτού

σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα σε έρευνα στην περιοχή της Ωκεανίας και συγκεκριμένα στη Νέα Ζηλανδία, όπου φάνηκε ότι υπάρχει ισχυρή προληπτική κουλτούρα διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία και ενημέρωση για θέματα που σχετίζονται με την αντιμετώπιση τους και διαπιστώνεται από το νέο Project 2016-2019 (Moving from “she’ll be right” to “We’re ready”, Ministry of Civil Defence & Emergency Management), που ήδη βρίσκεται σε εφαρμογή από τον Ιούλιο του 2016 και αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση όλης της σχολικής κοινότητας και του κοινωνικού συνόλου για τη σωστή και ουσιαστική προετοιμασία των σχολείων πριν την εκδήλωση κρίσεων τονίζοντας τη σημασία της ιδιοκτησίας και του συνεργατικού δικτύου όλων των φορέων της κοινωνίας. (Fitzgerald, J. 2001).

Στην «Καταπολέμηση» κρίσεων και όσον αφορά την διεξαγωγή στο έλεγχο ασφάλειας στα σχολεία φαίνεται από την έρευνά μας ότι οι διευθυντές δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με άλλες έρευνες (Καραθάνος 2006) σύμφωνα με την οποία το 95,8% αναγνωρίζει ότι στο σχολείο ενδέχεται να συμβεί ένα περιστατικό κρίσης αλλά μόνο το 59,1% θεωρεί ότι σχολικός χώρος είναι απόλυτα ελεγχόμενος παρέχοντας ασφάλεια. Το εύρημα συμφωνεί και με την έρευνα των Hilarsky και Carolyn (2004) όπου με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τα σχολεία δεν θεωρούνται «ασφαλή λιμάνια».

Στην «Καταπολέμηση» κρίσεων και όσον αφορά στον καθορισμό μίας ομάδας προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών φαίνεται στη έρευνα μας ότι οι μισοί μόνο συμμετέχοντες διαθέτουν οργανωμένη ετοιμότητα. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί και με άλλες έρευνες όπως την έρευνα των Poland και Scott (2004) για τις Ομάδες Σχολικής Κρίσης που αναφέρουν, ότι πολλά σχολεία έχουν κάνει ανεπαρκή προετοιμασία στην εφαρμογή τέτοιων προτεραιοτήτων παρόλο που η συχνότητα περιστατικών σχολικής βίας αυξάνεται. Ο ρόλος του σχολικού εκπαιδευτικού προσωπικού στην οργάνωση των ομάδων κρίσης και την επιρροή του σε ολόκληρο τον τομέα της σχολικής κρίσης και της βίας μπορεί και πρέπει να είναι ενεργός (Φώτου, 2017.) Το αποτέλεσμα αυτό, έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες (Σαϊτή κ.ά., 2008. Μούλελης, 2015. Παπαδαντωνάκης, 2016. Φώτου, 2017), που υποδηλώνουν την απουσία στρατηγικού προγραμματισμού στον τομέα διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία της χώρας, αφού η έλλειψη βασικών υλικών μέσων «λειτουργεί ανασταλτικά στην πρακτική εξάσκηση εκπαιδευτικών και μαθητών και γενικά στην ασφάλεια των σχολικών μονάδων από διάφορες μορφές κινδύνου» (Σαϊτή κ.ά., 2008). Η δημιουργία

εκπαιδευμένης ομάδας δύο τριών εκπαιδευτικών που θα είναι υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση των κρίσιμων περιστατικών-ατυχημάτων στο σχολείο ώστε να διασφαλίζει την συνεχή και ασφαλή λειτουργία του σχολείου και κατά τη διάρκεια ενός κρίσιμου περιστατικού κρίνεται επιβεβλημένη (Φώτου, 2017). Θα πρέπει επομένως «στο ελληνικό σχολείο να υπάρχει περισσότερη υποστήριξη από την κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης τόσο στη χάραξη πολιτικής στον τομέα διαχείρισης κρίσεων στα σχολεία της χώρας μας όσο και στην αύξηση των κονδυλίων για την υλοποίηση της συγκεκριμένης πολιτικής» (Σαϊτή κ.ά., 2008, σ. 351).

Η εμπειρία πάντως των διευθυντών όπως παρατήρησαν οι Poland και Pitcher (1990) ήταν ότι οι διευθυντές που είχαν βιώσει την σχολική κρίση είναι θετικοί στον σχεδιασμό διαχείρισης κρίσεων και της συγκρότησης ομάδων παρέμβασης (Brock κ.ά., 2005: 8).

Σχετικά με τη φάση της «Προετοιμασίας» στην διαχείριση των κρίσεων φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ότι οι διευθυντές των σχολικών μας μονάδων είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το να δημιουργήσουν ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων, με το να καθορίσουν ρόλους και αρμοδιότητες στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων, να αναπτύξουν ένα σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης, να σχεδιάσουν τα βήματα δράσης για να ασφαλίσουν το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό, με το να προετοιμάσουν ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης, με το πώς να δημιουργείτε ή να βοηθήσετε στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση.

Αναλύοντας τη φάση της κρίσης και όσον αφορά την στρατηγική «Αντιμετώπισης», οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν ότι είναι αρκετά εξοικειωμένοι με το να αναλάβουν τον ρόλο του επικεφαλής των εκτάκτων περιστατικών σε μια κατάσταση κρίσης, με το πώς να αναγνωρίσουν τις ανάγκες προστασίας και ασφάλειας του σχολείου, με το να τεκμηριώσουν τις ενέργειές σας στη διάρκεια ενός κρίσιμου συμβάντος, να επικοινωνήσουν με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια κατάσταση κρίσης, με το να συνδράμουν στα θύματα και στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων (ιατρική, ψυχολογική, βασικές υποστηρίξεις), να συνεργαστούν με άλλους επικεφαλής εκτάκτων περιστατικών στο πλαίσιο ενός συντονιστικού οργάνου, να ειδοποιήσουν τους αρμόδιους φορείς εκτάκτων αναγκών και με το να υλοποιήσουν εκκένωση του σχολείου σε ασφαλή τοποθεσία.

Τέλος αναλύοντας τη φάση της κρίσης και όσον αφορά με την στρατηγική «Ανάκαμψη», οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν και εδώ αρκετά εξοικειωμένοι με το πώς θα επιστρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα, με το πώς να διεξάγει έλεγχο ασφαλείας μετά την κρίση για να καθορίσει αν υπάρχει ανάγκη επισκευών, με το πώς να επικοινωνήσει με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης, πώς να εκτιμήσει τις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών, των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης μιας κρίσης, με το πώς να αξιολογήσει και να μελετήσει τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου σε αυτή.

Τα αποτελέσματα και με τις τρεις παραπάνω φάσεις της εξοικείωσης δηλαδή με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσης συμφωνούν και με άλλες σχετικές έρευνες. Στην Καλιφόρνια (Η.Π.Α.) και μέσω της ομοσπονδιακής υπηρεσίας διαχείρισης έκτακτων συνθηκών (Federal Emergency Management Agency- FEMA, 2002) το 94,2 % των σχολείων παρείχαν συμβουλευτική υποστήριξη εφόσον χρειαζόταν μετά την εκδήλωση φυσικών καταστροφών ή σχολικών κρίσεων και το 95,3 % των πολιτειών (districts), είχαν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο προετοιμασίας, ανταπόκρισης και ανάκαμψης από την κρίση (SHPPS, 2006). Αποτέλεσμα που συμφωνεί και με άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην περιοχή της Ωκεανίας και συγκεκριμένα στη Νέα Ζηλανδία όπου το 71% των δημοτικών σχολείων διαθέτει πλάνο για την ανάκαμψη μετά από την εκδήλωση της κρίσης. Η έρευνά μας επίσης συμφωνεί και με την τελευταία έρευνα του Μπούρα, (2019) όπου οι διευθυντές των σχολείων δήλωσαν αρκετά εξοικειωμένοι με την αντιμετώπιση για την διαχείριση των κρίσεων.

Στο σημείο αυτό όμως θα πρέπει να υπάρξει κάποιος προβληματισμός, αν οι απαντήσεις των διευθυντών στο ερωτηματολόγιο ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα ή είναι ιδεατές και επιθυμητές από τους ίδιους (Shkedi, 1998).

9.2. Εκπαίδευση - κατάρτιση διευθυντών στην στρατηγική διαχείρισης κρίσεων

Σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των κρίσεων και την εξοικείωση των διευθυντών σε όλες τις διαστάσεις της κρίσης, φαίνεται ότι σχεδόν οι μισοί διευθυντές αντιμετωπίζουν την σχολική κρίση με βάση την προσωπική εμπειρία ενώ φαίνεται ότι δεν έχουν λάβει κάποια ιδιαίτερη επιμόρφωση. Εκλείπει δηλαδή οποιαδήποτε μορφή

εκπαίδευσης στην στρατηγική διαχείρισης κρίσεων όπως είναι η Πανεπιστημιακή Γνώση, η Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση, η Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου, η οποιαδήποτε άλλη μορφής εκπαίδευση. Η προσωπική εμπειρία είναι αυτή που θα τους καθοδηγήσει περισσότερο στην προετοιμασία κρίσεων στο 40-50% των περιπτώσεων, στο 30-50% στην αντιμετώπιση και στο 40-60% στην ανάκαμψη.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν και με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών στις ΗΠΑ όπου σε ποσοστό 58% διατύπωσε την άποψη ότι ήταν ελάχιστα ή καθόλου προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν σχολικές κρίσεις (Allen, Jerome, κ.ά., 2002: 427) ενώ και σε αντίστοιχη έρευνα των Allen, Burt, κ.ά. (2002: 101) σε σχολικούς συμβούλους (School counselors) διαπίστωσαν, ότι στο ένα τρίτο εξ αυτών τόσο οι σπουδές τους όσο και η εμπειρία δεν επαρκούν για να ανταποκριθούν στο παρεμβατικό τους ρόλο στις σχολικές κρίσεις.

Και στην έρευνα των Poland και Scott (1994) σημειώνεται ότι πολλοί διευθυντές στερούνται ακόμα την κατάρτιση για να επέμβουν σε μια κρίση παρότι το 79,2% των Διευθυντών απαντά θετικά στην οποιαδήποτε επιμόρφωση πάνω στην στρατηγική διαχείρισης κρίσεων. Παρόμοια έρευνα των Smith κ.ά. (2001) κατέδειξε ότι είναι αναγκαία η επαρκέστερη και καταλληλότερη παροχή εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με έκτακτες ανάγκες από την πλευρά της πολιτείας.

Το στοιχείο αυτό έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες στον ελλαδικό χώρο (Καραθάνος 2006) όπου το 87,5% των διευθυντών δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση για τη διαχείριση κρίσεων, (Σαϊτή, Σαϊτής και Γουναρόπουλος, 2008), ενώ σε έρευνα του Φώτου (2017) αναφορικά με τη μέριμνα για επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών φάνηκε ότι οι μισοί σχεδόν εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν επιμορφωθεί και πρακτικά εξασκηθεί στην αντιμετώπιση έκτακτων αναγκών όπως σεισμών και πυρκαγιών, ενώ οι περισσότεροι δεν έχουν επιμορφωθεί και στη σωστή χρήση των μέσων αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών (π.χ. πυροσβεστήρων). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα του Κασουλίδη (2011) ότι δηλαδή οι διευθυντές, κατά τη διάρκεια διαχείρισης μιας κρίσης, στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στις πεποιθήσεις και τα πιστεύω τους. Ενεργοποιούν σε πολλές περιπτώσεις προϋπάρχουσα γνώση και εμπειρίες τους, ενώ συχνά στηρίζονται στη διαίσθηση και τα συναισθήματά τους.

Τέλος η έρευνα των Μητσάγγα, Παπαδάτου και Σαΐτη, (2017) σχετικά με την επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των διευθυντικών στελεχών για την αντιμετώπιση εκτάκτων αναγκών, έδειξε ότι μόνο ένα στα δύο διευθυντικά στελέχη έτυχε επιμόρφωσης σε θέματα διαχείρισης κρίσεων και μόνο ένα στα τέσσερα των παραπάνω στελεχών δήλωσε ότι έχει πρακτικά εξασκηθεί σε θεματικές όπως είναι η αντιμετώπιση σεισμών, η σωστή χρήση των μέσων έκτακτων αναγκών, η ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών και η κατάρτιση σχεδίων εκτάκτων αναγκών. Όπως φαίνεται από τις παραπάνω μελέτες, η κεντρική διοίκηση της εκπαίδευσης δεν έχει μεριμνήσει για την κατάρτιση ολοκληρωμένου σχεδίου πρόληψης και αντιμετώπισης διαφόρων μορφών κινδύνων του σχολείου, στο πλαίσιο του οποίου εντάσσεται και η συστηματική επιμόρφωση και πρακτική εξάσκηση των μελών της σχολικής κοινότητας.

Ακριβώς το αντίθετο, όμως συμπέρασμα εξήγαγε η έρευνα των Kano & Bourque (2007) σχετικά με την ετοιμότητα σε έκτακτα περιστατικά, όπου οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες υποστήριξαν ότι το σχολείο τους έχει υψηλό βαθμό ετοιμότητας, και οι μισοί περίπου από αυτούς ανέφεραν ότι έλαβαν εκπαίδευση σχετική με την αντιμετώπιση έκτακτων περιστατικών μέσα στο σχολείο.

Σχετικά όμως με την επιμόρφωση του προσωπικού και εδώ θα πρέπει να αναφερθεί, οι θεωρητικοί στην διαχείριση κρίσεων ανέφεραν που δεν έχει γίνει συστηματική έρευνα για την αποτελεσματικότητα της εξαιτίας του γεγονότος ότι οι σχολικές κρίσεις έχουν το χαρακτηριστικό γνώρισμα του απρόβλεπτου που εμποδίζει την εκ των προτέρων σχεδιασμένη εμπειρική έρευνα (Brock, Sandoval & Lewis, 2001: 299).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα και αναλύοντας την σχετική βιβλιογραφία, σχετικά με την εξοικείωση στις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων και το τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή τους μπορούμε να πούμε ότι διαμορφώνονται δύο τάσεις. Η μία των "ανεπτυγμένων χωρών" όπου φαίνεται ότι οι σχολικές μονάδες ωριμάζουν και προετοιμάζονται οργανωμένα και μεθοδικά για τη διαχείριση κρίσεων μέσω της εφαρμογής των σχεδίων και των ομάδων διαχείρισης κρίσεων. Μια ωρίμαση που φαίνεται και από την αυξανόμενη βιβλιογραφία των χωρών αυτών όσον αφορά την διαχείριση κρίσεων στο σχολείο. Και από την άλλη η τάση των μη "ανεπτυγμένων χωρών" όπου διατείνονται ότι υπάρχουν σχέδια στρατηγικής διαχείρισης κρίσεων αλλά για διαφόρους και ποικίλους λόγους δεν εφαρμόζονται από τις σχολικές μονάδες.

9.3. Στυλ ηγεσίας

Όσον αφορά το ερώτημα σχετικά με το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζουν οι διευθυντές στις σχολικές μονάδες που διευθύνουν, οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν πως εφαρμόζουν συχνά τη «Μετασχηματιστική» και την «Συναλλακτική» ηγεσία, ενώ αντίθετα δήλωσαν ότι σπάνια εφαρμόζουν την «Παθητική» ηγεσία.

Στην έρευνά μας φαίνεται ότι τα δύο μοντέλα της ηγεσίας είναι διακριτά αλλά και αλληλοσυμπληρούμενα. Οι Waldman, Bass και Yammarino (1990), αναδεικνύουν ότι οι συναλλακτικές πρακτικές δεν αποκλείουν το γεγονός οι ηγέτες να είναι χαρισματικοί, ενώ οι Yukl και Van Fleet (1992) σημειώνουν ότι τα προαναφερόμενα ηγετικά στυλ είναι χωριστές αλλά όχι αμοιβαία αποκλειόμενες διαδικασίες. Εξάλλου, ο συνδυασμός μετασχηματιστικών και συναλλακτικών χαρακτηριστικών και συμπεριφορών, κατά περίπτωση, ενισχύει την αποτελεσματικότητα των ηγετών (Yukl, 2013). Η μετασχηματιστική ηγεσία μπορεί να θεωρηθεί ως μια επέκταση του συναλλακτικού μοντέλου και είναι αυτό το ηγετικό στυλ που προάγει το αντίστοιχο συναλλακτικό σε υψηλότερα επίπεδα (Bass & Riggio, 2014). Επίσης, η έρευνα της Νταφούλη (2009) και των Βασιλειάδου και Διερωνίτου (2014) ανέδειξε ότι οι διευθυντές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υιοθετούν το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας μετά από μια μακρά περίοδο προσκόλλησης στο γραφειοκρατικό μοντέλο, ενώ στην έρευνα της Δουγαλή (2017), βρέθηκε η οριακή υπέρσχυση της μετασχηματιστικής ηγεσίας έναντι της συναλλακτικής. Οι Μετασχηματιστικοί και οι Συναλλακτικοί ηγέτες, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους χρησιμοποιούν τις έκτακτες ανταμοιβή όταν είναι υλική, και θεωρείται ως συστατικό της συναλλακτικής ηγεσίας (Bass & Riggio, 2014), ενώ όταν είναι ψυχολογική παροχή μπορεί να θεωρηθεί στοιχείο της μετασχηματιστικής (Antonakis et al., 2003). Η «έκτακτη ανταμοιβή», εμφανίζεται και σε προηγούμενες έρευνες να έχει ισχυρή θετική σχέση με τη μετασχηματιστική ηγεσία (Judge & Piccolo, 2004). Το εύρημα της έρευνας μας συμφωνεί και με αυτήν των Cobanoglu F, Yurek, U, (2018), σύμφωνα με την οποία οι διευθυντές των σχολείων υιοθετούν την μετασχηματιστική ηγεσία περισσότερο, αλλά χρησιμοποιούν παράλληλα, και το συναλλακτικό και αρκετές φορές το laissez-faire στυλ ηγεσίας αντίστοιχα. Η σχετική έρευνα κατέληξε σε παρόμοια ευρήματα και με άλλες έρευνες.(Avcı 2015, Ozkan, Alev, Ercan 2015, Dasci 2014, Maral 2016, Tura 2012, Oguz, 2011, Toremén & Yasan 2010, Wahap et al., 2014, Cemaloglu 2007.)

Θεωρώντας επομένως ότι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες κατέχουν σημαντική θέση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα τα οποία έχουν και την ευθύνη να προωθήσουν τις όποιες αλλαγές, είναι ένα υποσχόμενο αποτέλεσμα ότι οι διαχειριστές αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους ως μετασχηματιστικούς.

Σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας υπάρχουν και έρευνες που επιβεβαιώνουν την εφαρμογή ενός αλλού στυλ ηγεσίας αυτό της παθητικής ή αδιάφορης. Σύμφωνα με αυτές τις έρευνες ο διευθυντής δεν είναι αποτελεσματικός, δεν διαθέτει γνώσεις διοίκησης και ηγεσίας, η επικοινωνία του με τους γονείς και εξωτερικούς κοινωνικούς παράγοντες είναι ανύπαρκτη ενώ αποτελεί εκτελεστικό όργανο άνωθεν εντολών (Σαϊτης, Τσιαμάση & Χατζή, 1997 · Χατζηπαναγιώτου, 2001), ενώ η Γκόλια (2014), συμπληρώνει, ότι οι διευθυντές δεν υιοθετούν πρακτικές και χαρακτηριστικά των μετασχηματιστών ηγετών, όπως το κοινό όραμα, ο προσανατολισμός προς τις καινοτομίες και η ώθηση των εκπαιδευτικών προς την επίτευξη των στόχων.

9.4. Αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών

Όσον αφορά το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών στα πλαίσια του ρόλου τους, οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διακατέχονται από πολύ έως πάρα πολύ έντονο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά την «Οικονομική διαχείριση», ενώ διακατέχονται από πολύ έντονο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά τις «Σχέσεις με γονείς», το «Σχολικό περιβάλλον», τη «Διοίκηση», την «Υποστήριξη Εκπαιδευτικών», την «Εκπαιδευτική ηγεσία», τη «Σχέση με τις τοπικές αρχές» και τη «Σχέση με την τοπική κοινότητα».

Σχετικά με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών και την «Οικονομική διαχείριση», οι ερωτηθέντες δήλωσαν ότι διακατέχονται από πολύ έως πάρα πολύ έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας. Οι διευθυντές λόγω της θέσης τους παρακολουθούν τα οικονομικά του σχολείου, αφού αυτοί είναι οι κύριοι οικονομικοί διαχειριστές, έχουν επίγνωση ανά πάσα στιγμή της οικονομικής κατάστασης του σχολείου αλλά λόγω και του χαρακτήρα τους είναι σίγουροι ότι η οικονομική διαχείριση είναι υπό τον έλεγχό τους. Βέβαια η οικονομική διαχείριση των σχολικών μονάδων έχει περάσει πλέον στα χέρια της τοπικής αυτοδιοίκησης με αποτέλεσμα οι διευθυντές των σχολικών μονάδων να μην εμπλέκονται σχεδόν καθόλου με την αυτήν. Επίσης πολύ έντονο είναι το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας

τους που αφορά τις «Σχέσεις με γονείς». Η αποτελεσματική επικοινωνία και η εμπιστοσύνη μεταξύ γονέων και διευθυντών, δημιουργούν συνθήκες καλύτερης συνεργασίας, αντιμετωπίζουν τα όποια προβλήματα πολύ πιο αποτελεσματικά, ενώ από της πλευρά τους οι διευθυντές νιώθουν ενεργητικότητα και ότι αισθάνονται ότι έχουν καταφέρει πολλά αξιόλογα πράγματα από την θέση που υπηρετούν. Καταδεικνύεται επομένως ότι η αυτοαποτελεσματικότητα των διαπροσωπικών σχέσεων επιδρά ιδιαίτερα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού προσωπικού και γονέων καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι έχουν και την στήριξη των γονέων στο δύσκολο τους έργο. Το αποτέλεσμα που βρέθηκε από την παρούσα έρευνα συνάδει με τα όσα έχουν αναφερθεί και σε άλλες έρευνες (Tschannen Moran et al., 1998; Skaalvik και Skaalvik, 2010; Khezerlou, 2013; Wang et al., 2015).

Πολύ έντονο επίσης αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας υπάρχει και με την σχέση που αφορά το «Σχολικό περιβάλλον» δηλαδή οι διευθυντές φροντίζουν ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν καλές συνθήκες εργασίας, να αναπτύσσουν για τους μαθητές ένα καλό ψυχοκοινωνικό περιβάλλον και να δημιουργήσουν ένα σχολείο ώστε να είναι «ανοικτό».

Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και σε σχετικές έρευνες όπου διαπιστώνεται ότι η αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό με τις προσεγγίσεις διαχείρισης της τάξης (Tschannen-Moran et al., 1998; Ingersoll, 2001; Motallebzadeh et al., 2014). Οι Egyed και Short (2006) σε έρευνά τους αναφέρουν πως η συμπεριφορά και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε προβλήματα που αφορούν τη διαχείριση της τάξης, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών. Υψηλότερα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θα καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια και θα έχουν υψηλότερες προσδοκίες για επιτυχία (Tschannen-Moran et al., 1998). Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι υψηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας συνδέονται με καλύτερες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, (Wang et al., 2015), ενώ η Santamaria (2008) δηλώνει ότι καθώς αυξάνεται το επίπεδο του σχολείου, η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών αυξάνεται επίσης. Επίσης, έχει βρεθεί στις έρευνες των Moe et al. (2010) και Wang et al. (2015) ότι, εκπαιδευτικοί που αναφέρουν υψηλότερο επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων δεξιοτήτων αναφέρουν και υψηλότερο επίπεδο ικανοποίησης και ευχαρίστησης από την εργασία τους.

Επιπλέον και με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα και σύμφωνα με τους Deal και Peterson (1990), το διευθυντικό προσωπικό σε συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό και τους μαθητές μπορούν να εργαστούν για την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος, το οποίο να επιτρέπει την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών στόχων και αλλαγών ενώ η επικοινωνία, η συνεργασία, η διοίκηση και οι μαθητές, μπορούν να δημιουργηθούν τα χαρακτηριστικά που θα οδηγήσουν σε ένα αποτελεσματικό σχολικό κλίμα (Πασιαρδή, 2000) .

Οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν επίσης ότι διακατέχονται από πολύ έντονο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά τη «Διοίκηση». Οι διευθυντές εξαιτίας του τρόπου διοίκησης του εκπαιδευτικού μας συστήματος είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν και να υλοποιούν τις ληφθείσες αποφάσεις. Μέσα από την επιτυχημένη διοίκηση της σχολικής μονάδας οι διευθυντές αυξάνουν το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας ενώ αξιολογούν και παρακολουθούν όλες τις δραστηριότητες του σχολείου χρησιμοποιώντας και αξιοποιώντας όλα τα διευθυντικά τους προνόμια με εποικοδομητικό τρόπο. Παράλληλα διευκολύνουν (τροποποιούν) τις εργασιακές συνθήκες για το προσωπικό με τέτοιο τρόπο ώστε η εργασία να γίνεται εποικοδομητικά. Επιπλέον με το έντονο και ισχυρό αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας που διακατέχονται παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προγραμματισμού και οργανωτικότητας. (Tschannen-Moran, και Woolfolk-Hoy 2001, 2002).

Πολύ υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας των ερωτηθέντων διευθυντών έχουμε και στην «Υποστήριξη Εκπαιδευτικών». Οι διευθυντές μέσα από τον πολλαπλό τους ρόλο θα πρέπει να υποστηρίζουν και να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς σε διάφορα προβλήματα είτε μέσα στο σχολικό περιβάλλον αλλά είτε και έξω από αυτό. Οι ευχαριστημένοι και ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί αποδίδουν καλύτερα στην εργασία τους και η ύπαρξη ικανών εκπαιδευτικών με την απαιτούμενη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις είναι ο παράγοντας κλειδί για την παροχή εκπαίδευσης υψηλού επιπέδου. Η ικανοποίηση από το επάγγελμα έχει πολύ σημαντικές συνέπειες και σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευτυχισμένοι, αφοσιωμένοι και δεσμευμένοι στο ρόλο τους (Ofoegbu, 2004). Σε σχετικές έρευνες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί ξοδεύουν ένα μεγάλο μέρος του χρόνου τους με τους μαθητές τους στην τάξη, και εξαιτίας αυτού έχουν σημαντική επίδραση στην επιτυχία τους (Correnti, Miller & Rowan, 2002 · Jyoti & Sharma, 2009) ενώ η έλλειψη επαγγελματικής ικανοποίησης

των εκπαιδευτικών συνδέεται άμεσα με την σχολική αποτυχία των μαθητών (Hargreaves, 1994). Επομένως, οι μη ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί αποτελούν τον μεγαλύτερο κίνδυνο καθώς οδηγούνται στην αποτυχία εκπλήρωσης των σκοπών και των στόχων του σχολείου. Το περιβάλλον του σχολείου μέσα στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα αγχωτικό (Φώτου, 2017), και η υποστήριξη από τους διευθυντές τους θεωρείτε επιβεβλημένη αφού ο εκπαιδευτικός αποτελεί την αιχμή του δόρατος στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σχετικά με το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας τους, που αφορά την «Εκπαιδευτική ηγεσία» οι ερωτηθέντες διευθυντές δήλωσαν ότι διακατέχονται από πολύ υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας.

Οι διευθυντές μέσα από την έρευνά μας διατύπωσαν την άποψη ότι μπορούν να αναπτύξουν την πλατφόρμα οδηγιών του σχολείου τους όπως και να αναλάβουν πρωτοβουλίες, για τον σχεδιασμό και την διεκπεραίωση ανάπτυξης των οδηγιών. Σύμφωνα με τον τρόπο επιλογής στελεχών και βάσει των προσόντων τους έχουν την δυνατότητα να αναλάβουν τέτοιου είδους πρωτοβουλίες. Ο ρόλος τους μέσα στην σχολική μονάδα και το υψηλότερο επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που τους χαρακτηρίζει τους δίνει υψηλότερα ποσοστά αυτοαποτελεσματικότητας (Ostrosky και Jung, χ.χ.; Chung et al., 2005; Şeker και Alisinanoğlu, 2015). Παρομοίως, στην έρευνα των Senemoğlu et al. (2009) βρέθηκε ότι εκπαιδευτικοί που είχαν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα είχαν την πεποίθηση ότι έχουν αυξημένες γνώσεις και δεξιότητες. Τα ευρήματά μας συμφωνούν και με άλλες έρευνες όσον αφορά το υψηλό επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν οι διευθυντές στο σχολείο. (Okutan & Kahveci, 2012 · Ata, 2015 · Koybasi, 2017 · Acat et al., 2011 · Demirtas & Caglar, 2012).

Τέλος μέσα από το πολύ έντονο αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας που αφορά τη «Σχέση με τις τοπικές αρχές» και τη «Σχέση με την τοπική κοινότητα» οι διευθυντές προωθούν τις ανάγκες του σχολείου στις δημοτικές αρχές και συνεργάζονται με τις δημοτικές αρχές σχετικά με τις μελλοντικές κατευθύνσεις του σχολείου, χρησιμοποιούν πόρους της κοινότητας και συνεργάζονται με τις τοπικές επιχειρήσεις.

9.5. Ερευνητικά ερωτήματα

Όσον αφορά στο 1ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το δημογραφικού προφίλ των διευθυντών σχολικών μονάδων α/θμιας εκπαίδευσης και την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσης παρατηρήθηκε συσχέτιση όσον αφορά στην οικογενειακή κατάσταση. Αναλυτικά παρατηρήθηκε ότι, οι διευθυντές που είναι διεξυγμένοι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την στρατηγική της «Προετοιμασίας» από ότι οι άγαμοι διευθυντές. Δηλαδή οι διευθυντές αυτοί είναι εξοικειωμένοι με το να δημιουργήσουν ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων και να καθορίσουν ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων, μέσα από την ανάπτυξη ενός σχεδίου επικοινωνίας. Φαίνεται ότι οι διευθυντές που είναι διεξυγμένοι λόγω των προσωπικών τους καταστάσεων και λόγω εμπειριών, είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την φάση της προετοιμασίας σε μια κρίση από ότι οι διευθυντές που είναι άγαμοι.

Επίσης, παρατηρήθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσης και στα πρόσθετα προσόντα των διευθυντών. Συγκεκριμένα οι διευθυντές που έχουν 2^ο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με την στρατηγική της «Ανάκαμψης» από όσους δεν έχουν 2^ο πτυχίο, ενώ όσοι έχουν διδακτορικό πτυχίο είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τις στρατηγικές «Καταπολέμηση», «Αντιμετώπιση» και «Ανάκαμψη». Από εδώ μπορούμε να συμπεράνουμε ότι τα πρόσθετα προσόντα και οι επιπρόσθετες σπουδές των διευθυντών αποτελούν πολύτιμα εφόδια στην διαχείριση των κρίσεων. Ίσως μέσω της πρόσθετης πανεπιστημιακής γνώσης και της επιπλέον επιμόρφωσης οι διευθυντές γίνονται πιο έμπειροι με τις στρατηγικές διαχείρισης κρίσεων. Τέλος παρατηρήθηκε ότι περισσότερα έτη διοικητικής εμπειρίας σε θέση ευθύνες οδηγούν σε μεγαλύτερη εξοικείωση με την στρατηγική της «Καταπολέμησης» στην διαχείριση των κρίσεων. Δηλαδή ότι όσο πιο έμπειρος είναι ένας διευθυντής τόσο πιο πολύ αυτό σχετίζεται με την επιτυχή διαχείριση αντιμετώπισης των κρίσεων στον τομέα της πρόληψης. Ίσως η θητεία του διευθυντή στην εκπαιδευτική μονάδα ή στην συνολική του εμπειρία ως εκπαιδευτικός του δίνει την δυνατότητα να αντιμετωπίζει μια κατάσταση κρίσης με μεγαλύτερη επιτυχία. Η πολύχρονη εμπειρία και η υπηρετήση σε θέσεις ευθύνης σε οργανωτικό επίπεδο είναι ένα ισχυρό προσόν στη διαχείριση των κρίσεων αφού φαίνεται ότι τα άτομα που έχουν υπηρετήσει σε διοικητικές θέσεις νιώθουν περισσότερο έτοιμοι σε ενδεχόμενη κρίση. Τα διευθυντικά στελέχη με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας δηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό ότι στα σχολεία τους έχουν οριστεί ομάδες εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση των σεισμών

σε σχέση με τους συναδέλφους τους με λιγότερα χρόνια υπηρεσίας. Ίσως η καλύτερη γνώση του διοικητικού μηχανισμού, δίνουν δεξιότητες και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση σε θέματα διαχείρισης (Παπαδοπούλου, 2019). Το ίδιο αποτέλεσμα διαφαίνεται και σε άλλη έρευνα τόσο στην ελληνική βιβλιογραφία (Μπούρας, Χ. 2019), σε διευθυντές της β/θμιας εκπαίδευσης που καταδεικνύει ότι η προϋπηρεσία του διευθυντή σχετίζεται με την επιτυχή αντιμετώπιση κρίσεων, όσο και στην ξενόγλωσση που συμφωνούν ότι οι διευθυντές με περισσότερα έτη διοικητικής εμπειρίας έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με την στρατηγική της «Καταπολέμησης» των κρίσεων. (Heystek, 2007), Dennison και Shenton (2006) (όπ. αν. στο Κουσάβαλος, 2018).

Όσον αφορά στο 2ο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τη σχέση του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων αναδείχθηκε ότι οι διευθυντές που εφαρμόζουν περισσότερο τις στρατηγικές «Καταπολέμησης», «Προετοιμασία», «Αντιμετώπιση» και «Ανάκαμψη» έχουν πολύ έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας σε όλες τις διαστάσεις της. Φαίνεται επομένως στην έρευνά μας, ότι οι διευθυντές διαθέτουν έντονο το στοιχείο της αυτοαποτελεσματικότητας και ανταποκρίνονται και στα τέσσερα στάδια της διαχείρισης της κρίσης.

Στο πρώτο στάδιο, που είναι το στάδιο της «Καταπολέμησης», ο διευθυντής μπορεί να μειώσει τις επιπτώσεις της κρίσης (Heath et all., 2005) διακρίνοντας τα πρώιμα σημάδια της, ακόμη και αν οι εμπλεκόμενοι δεν μπορούν να το κάνουν (Heath et all., 2005). Ως ηγέτης, οφείλει να αποτελεί τον πυλώνα της εσωτερικής ασφάλειας του σχολείου και να επιστρατεύει συντονισμένες στρατηγικές και πρακτικές μεθόδους για την προώθηση της σχολικής ασφάλειας και αρμονικής συνύπαρξης (Trump, 2011:110, Σαϊτής, 2008, Allen et al, 2002). Η πρόληψη για μια κρίση αποτελεί τη σημαντικότερη αρχή της επικοινωνίας και της διαχείρισης των κρίσεων (Seeger et al., 2001).

Ακολουθεί το στάδιο της «Προετοιμασίας» όπου ο διευθυντής πρέπει να αναλύει τη σημαντικότητα της κατάστασης και πώς αυτή μπορεί να επηρεάσει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Παρακολουθεί επομένως την κλιμάκωση της κατάστασης, και άμεσα εξετάζει τις εναλλακτικές που υπάρχουν, ώστε να πράξει ανάλογα. Τα παραπάνω είναι ίσως δύσκολο να προσδιοριστούν, καθώς οι κρίσεις έχουν δυναμικό χαρακτήρα.

Στο επόμενο στάδιο της «Αντιμετώπισης» του προβλήματος ο διευθυντής θα πρέπει να μπορεί να ανταποκριθεί την ώρα της κρίση με εύστοχους χειρισμούς, να ελέγξει τις πληροφορίες για το συμβάν, όπως τι έγινε, πότε έγινε, ποια είναι η κατάσταση, ποιοι είναι οι εμπλεκόμενοι και τι πρέπει να ακολουθήσει στη συνέχεια (Καραθάνος, 2006). Οι διευθυντές με υψηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας μπορούν να αντιμετωπίσουν επιτυχημένα καταστάσεις που προκαλούν άγχος (Greenwood, Olejnik, & Parkay, 1990, όπ. αναφ. στο Stavropoulos et al., 2008). Και σε άλλες έρευνες διατυπώνεται η άποψη ότι στην φάση της αντιμετώπισης της κρίσης οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο ικανοτήτων και δεξιοτήτων αναφέρουν και υψηλότερο επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας (Ostrosky και Jung, χ.χ.; Chung et al., 2005; Senemoğlu et al., 2009; Şeker και Alisinanoğlu, 2015). Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλό αίσθημα αυτοαποτελεσματικότητας είναι λιγότερο υπεύθυνα σε σχέση με τις εργασίες που πρέπει να ολοκληρώσουν (Guskey, 1984· Smylie, 1988).

Τέλος στο τέταρτο στάδιο της «Ανάκαμψης», ο διευθυντής μεριμνά για το μέλλον του οργανισμού εστιάζοντας στις αδυναμίες που οδήγησαν στην κρίση (Heath et al., 2005), αναλαμβάνει την ευθύνη για την επιτυχημένη ή μη εφαρμογή του σχεδίου, ενώ πρέπει να εργαστεί για την επιστροφή της σχολικής μονάδας στους φυσιολογικούς ρυθμούς και να οργανώσει την ανατροφοδότηση του σχεδίου κρίσης με βελτιώσεις. Σε ανάλογες έρευνες οι διευθυντές με ισχυρή αυτοαποτελεσματικότητα χαρακτηρίζονται από υψηλό επίπεδο οργανωτικότητας και σχεδιασμού (Tschannen-Moran & Hoy, 2001: 783) και επιτυχεστέρα αντιμετώπιση της αβεβαιότητας και ρευστότητας της σχολικής ζωής (Raudenbush, Rowan & Cheong, 1992: 151). Η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα ωθεί τους διευθυντές στη θέσπιση υψηλότερων κριτηρίων προωθώντας την αυτοδιαχείριση αντί για την εφαρμογή άμεσα καθοδηγητικών/κηδεμονικών μεθόδων (Somech & Drach-Zahavy, 2000: 651). Καθιστά τους εκπαιδευτικούς προσαρμοστικούς σε μία ενδεχόμενη αποτυχία, αφού ισχυροποιεί τους μηχανισμούς αντιμετώπισης των δύσκολων καταστάσεων. Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της έρευνάς μας παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά που πρέπει να έχει ένας ηγέτης σε μια περίοδο κρίσης και τα οποία είναι σημαντικό να συνδυαστούν με τα χαρακτηριστικά στρατηγικών της διαχείρισης κρίσεων (Schoenberg 2004). Όταν τα μέλη μιας ομάδας εκπαιδεύονται ώστε να έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα μπορούν να οδηγήσουν σε αποτελεσματικούς ηγέτες και άμεσο αποτέλεσμα να επιτευχθεί αυξημένη συμμετοχή στην εργασία (Borgogni, Dello Russo, Miraglia, &

Vecchione, 2013). Η έρευνά μας επομένως, συμφωνεί με άλλες έρευνες και δείχνει ότι το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και η στρατηγική διαχείρισης κρίσεων μάλλον 'συμβαδίζουν'.

Οι διευθυντές που έχουν πολύ έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις «Σχέσεις με γονείς», εφαρμόζουν περισσότερο τις στρατηγικές «Καταπολέμηση», «Προετοιμασία» και «Αντιμετώπιση» και όχι την «Ανάκαμψη». Στην στατιστικά αυτή σημαντική σχέση οι διευθυντές παρότι φαίνεται ότι συνεργάζονται στις τρεις πρώτες φάσεις της κρίσης δεν συνεργάζονται στην τέταρτη, αυτήν της «Ανάκαμψης». Οι (Hallinger και Heck, 1998), σε έρευνά τους διατυπώνουν την άποψη ότι η εμπλοκή των γονέων είναι ιδιαίτερα σημαντική στην εκπαιδευτική διαδικασία και ανάλογα με την περίπτωση, μεμονωμένα ή συλλογικά, να συμμετέχουν και αυτοί δραστήρια και εποικοδομητικά στην ομαλή και ποιοτική λειτουργία του σχολείου. Σχολεία στα οποία η συμμετοχή των γονέων είναι ουσιαστική και πλατιά έχουν να παρουσιάσουν καλύτερα αποτελέσματα μάθησης και κοινωνικοποίησης με το άνοιγμά τους στον ευρύτερο κόσμο, από ότι σχολεία όπου οι γονείς είναι ανύπαρκτοι και πολλές φορές δεν καθίσταται δυνατό να λειτουργήσουν ούτε και τα θεσμικά τους όργανα (Αθανασούλα- Ρέππα & Χαραμής, 1998, σ.87). Σίγουρα οι γονείς σήμερα, είναι περισσότερο από ποτέ ενήμεροι για την πραγματοποίηση των αλλαγών που συμβαίνουν γύρω τους και ιδιαίτερα για τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αλλά και σίγουρα εξακολουθούν να υπάρχουν προβλήματα στη συμμετοχή τους στο σχολικό περιβάλλον. Με το πέρασμα του χρόνου, οι γονείς θα πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι θα πρέπει να έχουν πιο ενεργό ρόλο και να παίζουν τον ρόλο που τους αναλογεί στην εκπαίδευση.

Σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών και την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων στο τομέα της «Ανάκαμψης» και τις «σχέσεις με τους γονείς» δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση. Φαίνεται στην έρευνά μας ότι μετά το πέρας της κρίσης δεν υπάρχει η αναμενόμενη συνεργασία του διευθυντή του σχολείου με τους γονείς, αντικείμενο που ενδεχομένως να χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση. Ίσως η τραυματική εμπειρία από την κρίση, η περιορισμένη εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, η έλλειψη εκπαίδευσης και κατάρτισης σε θέματα αντιμετώπισης κρίσεων και η κακή ψυχική τους κατάσταση να αποτελούν παράγοντες που δεν 'επιτρέπουν' την συνεργασία του διευθυντή της σχολικής μονάδας με τους γονείς. Η μικρή ή και η ανύπαρκτη γονεϊκή συμμετοχή στις δράσεις

του σχολείου έχει σαν αποτέλεσμα την ανυπαρξία αλληλεπίδρασης, αποδοχής και κατανόησης ανάμεσα στις δύο πλευρές (Τσέτσος, 2015). Οι ηγέτες πάντως θα πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις φάσεις της κρίσης. Η γνώση, δηλαδή η εμπειρία που αποκομίζει ο ηγέτης από την κρίση (Boinet al., 2005) θα πρέπει να διαχέεται και στους γονείς για την καλύτερη αντιμετώπιση μελλοντικών κρίσεων. Είναι επιβεβλημένο να συνεργάζεται με το εξωτερικό περιβάλλον της σχολική μονάδας και τους γονείς και μετά την κρίση έτσι ώστε αυτοί να αισθάνονται μέρος της σχολικής ζωής και να συνεισφέρουν σε αυτό. Ως διαμεσολαβητής και οργανωτικός ηγέτης είναι ο συνδεδεικός κρίκος μεταξύ της τοπικής κοινωνίας και του σχολείου. Η θέση του είναι κομβική για την επιτυχή συνεργασία και για τη διαχείρισή κρίσεων που θα προκύψουν κατά τη σύμπραξη με την τοπική κοινωνία.

Αναφορικά με το 3ο ερευνητικό μας ερώτημα και τη σχέση του ηγετικού προφίλ των διευθυντών με την εφαρμογή στρατηγικών διαχείρισης κρίσεων προέκυψε πως οι διευθυντές εφαρμόζουν σε όλες τις στρατηγικές («Καταπολέμηση», «Προετοιμασία», «Αντιμετώπιση» και «Ανάκαμψη») το μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας και όχι το παθητικό. Το αποτέλεσμα της ερευνά μας συμφωνεί και με άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στον διεθνή όσο και στο ελλαδικό χώρο. Σύμφωνα με την έρευνα του Boine et al., (2005) οι ηγέτες πρέπει να εμπλέκονται σε όλες τις διαδικασίες αντιμετώπισης της κρίσης όπως η αντίληψη της κατάστασης (sense making) που αφορά την εκτίμηση του συμβάντος προκειμένου να ληφθούν αποφάσεις, τη λήψη αποφάσεων (decision making), τη λογική τεκμηρίωση (meaning making), τον τερματισμό (terminating) και τη γνώση, δηλαδή την εμπειρία που αποκομίζει ο ηγέτης από την κρίση (learning). Σε μελέτη που διεξήχθη στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Σιγκαπούρης, οι Koh et al. (1995) διαπιστώθηκε ότι η μετασχηματιστική και η συναλλακτική ηγεσία είχε μια θετική επιρροή στην συμπεριφορά απέναντι στον οργανισμό του σχολείου και στην αντιμετώπιση καταστάσεων. Η συμπεριφορά του μετασχηματιστικού ηγέτη συσχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητά του και την αυξημένη απόδοση της ομάδας (Judge & Piccolo, 2004; Lowe et al., 1996), αντιμετωπίζοντας κάθε είδους κρίσης στη σχολική μονάδα, ενώ η εμπνευσμένη κινητοποίηση αναφέρεται στην κινητοποίηση μιας ολόκληρης οργάνωσης (Hay, 2007), καλλιεργώντας υψηλές προσδοκίες και αυξάνοντας τον ενθουσιασμό και το ομαδικό πνεύμα (Northouse, 2001).

Η μετασχηματιστική ηγεσία εμπεριέχει ως νόημα την καθοδήγηση των νοητικών και γνωστικών διαδικασιών στο σχολείο (Krüger, 2009) και θέτει στο επίκεντρο τις δεσμεύσεις και τις ικανότητες των μελών του οργανισμού (Bush, 2007). Μέσα από την συνεργασία οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι αξιοποιούνται οι ικανότητες που έχουν, καθώς και ότι τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν ηγετικές ικανότητες στον τομέα που μπορούν, δημιουργώντας κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας (Hulpia & Devos, 2010) ενώ με την εφαρμογή συμμετοχικών διαδικασιών (San Antonio & Gamage, 2007) αποφασίζουν για το σχολείο τους και έτσι συνεισέφεραν στη βελτίωσή του, διότι αισθάνονταν υπεύθυνοι και υπόλογοι για τις αποφάσεις που πάρθηκαν με την ενεργή συμμετοχή τους. Το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας αφορά περισσότερα άτομα, είναι ευέλικτο και ανταποκρίνεται στις ειδικές συνθήκες παρά σε προδιαγεγραμμένους ρόλους και σε ιεραρχικά σχήματα με προκαθορισμένο στάτους. Επομένως η επιλογή της ενδεδειγμένης ηγεσίας και των τρόπων λήψης αποφάσεων διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην διαχείριση κρίσεων και το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας έχει μια θετική σημαντική επίδραση στη διαχείριση κρίσεων (Sheehan, C. 2019)

Είναι ένα μοντέλο το οποίο ενθαρρύνει και παρέχει τη δυνατότητα ηγεσίας ευρείας συμμετοχής στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την αντιμετώπιση των κρίσεων σε μια σχολική μονάδα. Συνεπώς, μπορούμε να πούμε ότι η αυτοαποτελεσματικότητα στην αντιμετώπιση της κρίσης είναι ένα σημαντικό προηγούμενο για τους μετασχηματιστικούς ηγέτες που αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις και να πείσουν τους άλλους να πράξουν το ίδιο (Mesterova et al., 2015).

Σχετικά με την συναλλακτική Ηγεσία ως στυλ ηγεσίας στην αντιμετώπιση των κρίσεων, ο διευθυντής - ηγέτης, αναγνωρίζει τις ανάγκες των υφισταμένων του και προσπαθεί στη συνέχεια να τις εκπληρώσει, υπό την προϋπόθεση ότι η απόδοση τους αξίζει την ανταμοιβή από πλευράς του, ενώ παράλληλα επιζητεί τη διατήρηση της σταθερότητας του οργανισμού, επιδιώκοντας συνεχώς την επίτευξη των προδιαγεγραμμένων στόχων, παρά την προώθηση της αλλαγής (Bryant, 2003; Lussier & Achua, 2004). Ίσως αρκετοί εκπαιδευτικοί επιθυμούν και ζητούν σε κάποιο βαθμό να υφίστανται και στοιχεία Συναλλακτικής Ηγεσίας, προκειμένου να απολαμβάνουν διάφορες ανταμοιβές (π.χ. άδειες, «ευκολότερες» τάξεις, ελαφρύτερο ωράριο, διευκολύνσεις) και ίσως να αποτελεί μέρος της κουλτούρας του Έλληνα εκπαιδευτικού

και πολίτη γενικότερα. Ίσως να έχουμε συνηθίσει στην ιδέα της «συναλλαγής» και να επιθυμούμε την άσκηση Συναλλακτικού Στυλ Ηγεσίας. Το στυλ ηγεσίας επομένως που θα υιοθετήσει ο ηγέτης επηρεάζει τους στόχους και τις συμπεριφορές του, στοιχεία απαραίτητα στην διαχείριση αντιμετώπισης της κρίσης ενώ ταυτόχρονα επηρεάζεται από τις ενέργειες και τις συνθήκες του περιβάλλοντός του (Schunk & Meece, 2006).

Τέλος, αναφορικά με το 4^ο ερευνητικό ερώτημα, προέκυψε πως οι διευθυντές με πολύ έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στην «Εκπαιδευτική ηγεσία» τείνουν να εφαρμόζουν περισσότερο στη διαχείριση κρίσης σε όλες τις στρατηγικές αντιμετώπισης της κρίσης.

Όπως έχει αναφερθεί και παραπάνω το επίπεδο της αυτοαποτελεσματικότητας των διευθυντών και το ηγετικό τους στυλ είναι πολύ σημαντικό για την αποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική διοίκηση. Το πολύ έντονο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας επηρεάζει την οργανωτική απόδοση των διευθυντών στην επιτυχή αντιμετώπιση των κρίσεων τόσο άμεσα όσο και έμμεσα. Σε έρευνες που μελετούν την αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών φαίνεται ότι οι διευθυντές με υψηλό το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας έχουν και υψηλή ανθεκτικότητα (Παπαϊωάννου, 2019), συναισθάνονται την ευθύνη της θέσης τους και των αποφάσεων που λαμβάνουν (Lazaridou και Beka, 2015). Στην έρευνα μας φαίνεται ότι η υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα των διευθυντών σχετίζεται με την υψηλή αυτοπεποίθησή τους σε όλες τις στρατηγικές διαχείρισης της κρίσης. Τα αποτελέσματα συμφωνούν και με άλλες έρευνες σχετικές με την κρίση, για το αν μπορούν να έρθουν αντιμέτωποι με τα διάφορα νέα θέματα που προκύπτουν, καθώς επίσης και με την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν τις συνέπειες που τυχόν θα δημιουργηθούν (Staples, Hulland & Higgins, 1999). Η αυτοαποτελεσματικότητα στην εκπαιδευτική ηγεσία αναδεικνύεται ως βασική δομή στην ηγεσία και τα υψηλότερα ποσοστά της αντιλαμβανόμενης πίεσης χρόνου στην διαχείριση κρίσεων, τείνουν να συμβαδίζουν με υψηλότερα ποσοστά στο αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας. Ίσως το αίσθημα ευθύνης των ηγετών των σχολικών μονάδων και το ότι αισθάνονται σίγουροι για την εκπαιδευτική τους ηγεσία, τους κάνει να αναλαμβάνουν περισσότερη ευθύνη.

Επίσης οι διευθυντές με λιγότερο έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στην «Υποστήριξη Εκπαιδευτικών» εφαρμόζουν περισσότερο την «Προετοιμασία». Οι διευθυντές με λιγότερο έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας δεν φροντίζουν ιδιαίτερα στο να υποστηρίξουν τους εκπαιδευτικούς τους οι οποίοι

έρχονται αντιμέτωποι με ιδιαίτερα αυξημένο άγχος στην αντιμετώπιση κρίσιμων φαινομένων. Οι διευθυντές στη φάση της προετοιμασίας δεν φαίνεται ότι στηρίζουν τους εκπαιδευτικούς τους, για να καθορίσουν ρόλους και αρμοδιότητες και να αναπτύξουν ένα σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης.

Τέλος οι διευθυντές με λιγότερο έντονο το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας στις «Σχέσεις με γονείς» εφαρμόζουν περισσότερο την «Ανάκαμψη». Οι συγκεκριμένοι διευθυντές δεν εφαρμόζουν ιδιαίτερα, καμιά από τις τρεις άλλες φάσεις της αντιμετώπισης της κρίσης, δεν μπορούν να βρουν κατάλληλες στρατηγικές διαχείρισης και για αυτό συνήθως αποτυγχάνουν. Αναζητούν λύσεις σε εξωτερικούς παράγοντες, αδυνατούν να δώσουν λύσεις στα προβλήματα, επιρρίπτουν τις ευθύνες στους άλλους, δεν ελέγχουν γενικά το περιβάλλον τους και γενικά αδυνατούν να δώσουν λύσεις στην κρίση. Το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας την «Ανάκαμψη» στις «Σχέσεις με γονείς» είναι χαμηλό, προσπαθώντας μετά την κρίση, να επιστρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μία ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα, να εκτιμήσουν τις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού του σχολείου των μαθητών των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης της κρίσης, θέλοντας ίσως έτσι, να αποποιηθούν τις όποιες ευθύνες έχουν όσον αφορά με την διαχείριση της όλης κατάστασης της κρίσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10ο:

Περιορισμοί-Προτάσεις-Μελλοντικές έρευνες

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν την τάση που επικρατεί στους διευθυντές που υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία ως προς το υπό εξέταση θέμα. Ως εκ τούτου, σε καμία περίπτωση δεν είναι γενικεύσιμα.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων επίσης, δε διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση στη διαχείριση περιστατικών κρίσης και για το λόγο αυτό προγράμματα από φορείς όπως το Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ) και τα συναφή Προγράμματα Μεταπτυχιακών Σπουδών των ΑΕΙ να εστίαζαν στην κατάρτιση των διευθυντών σχολικών μονάδων σε θέματα διαχείρισης κρίσεων.

Από την άλλη πλευρά, λόγω του ότι στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς οι απαντήσεις μπορεί να είναι οι ιδεατές και οι επιθυμητές (Shkedi, 1998), μιας άλλης μορφής έρευνας (ποιοτικής ή μικτής), θα βοηθούσε στην καλύτερη αποσαφήνιση και κατανόηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας (τριγωνοποίηση).

Αναμφίβολα, απαιτείται περαιτέρω έρευνα, ώστε να φωτιστούν όλες οι πτυχές του θέματος οι οποίες δεν έχουν καταστεί δυνατόν να αναδυθούν μέσα από την συγκεκριμένη έρευνα σε τυχαίο και πανελλαδικό δείγμα. Πτυχές ίσως, που θα μπορούσαν να διερευνηθούν σε μελλοντικές έρευνες, είναι να καταγραφούν οι τρόποι αντιμετώπισης περιστατικών κρίσης σε σχολικές μονάδες σε πανελλήνια κλίμακα και σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από την προσχολική ηλικία έως και την τριτοβάθμια εκπαίδευση, όπως και η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των διευθυντών καθώς και του προσωπικού, σε περιστατικά αντιμετώπισης κρίσεων. Επίσης θα μπορούσε να μελετηθεί το κατά πόσο οι γονείς, η τοπική κοινωνία και οι τοπικές αρχές μπορούν στα πλαίσια της συνεργασίας με την σχολική μονάδα να συνδράμουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση περιστατικών σχολικών κρίσεων.

Τέλος, η διαμόρφωση τέλος, ενός θεσμικού πλαισίου στα πλαίσια μιας μεταρρυθμιστικής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα περιλαμβάνει όλα τα παραπάνω είναι αναγκαίο όσο ποτέ, αφού η γνώση, η συνεργασία και η ευελιξία των σχολικών μονάδων θα καταστήσει περισσότερο αποτελεσματική τη διαχείριση κρίσεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.
2. Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον – Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίστιμα.
3. Βιτσιλάκη, Ράπτης (2007) *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.
4. Γαλάνη, Β (2010). *Πηγές διαμόρφωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές με δυσκολίες μάθησης*. Διδακτορική Διατριβή. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
5. Γκιζελή, Β. (2008). Σχολικός χώρος, ένα ιδιόρρυθμο πεδίο έρευνας, Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: Πρακτικά διημερίδων, Αθήνα, Ίδρυμα Ευγενίδου, 20-21 Μαρτίου 2008.
6. Γκόλια, Α. (2014). Μετασχηματιστική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: ο ρόλος της αυτοαποτελεσματικότητας (Διδακτορική Διατριβή). Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 37096).
7. Γκούβρα, Μ., Κυρίδης., Α. Μαυρικάκη. Ε., Γκόλια., Π. (2005), Η Αγωγή Υγείας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του ελληνικού Δημοτικού σχολείου.
8. Δήμου, Γ. Η. (2002). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Ι. Θεωρίες μάθησης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
9. Δουγαλή, Ε. (2017). Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.
10. Η Καθημερινή, σ.27. Schools in the shadow of terrorism: Psychosocial adjustment and interest in interventions following terror attacks. *Psychology in the Schools*, 47, 592–605.
11. Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2002). *Αυτογνωσία & Αυτοδιαχείριση: Γνωσιακή συμπεριφοριστική προσέγγιση. Ένα μοντέλο κλινικής πρακτικής και εκπαίδευσης Ειδικών Ψυχικής Υγείας Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
12. Κατσαρός, Ι., (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
13. Κολιάδης, Ε.Α.(1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη: Κοινωνικογνωστικές Θεωρίες (Τόμος Β)*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
14. Κοτζαϊβάζογλου, Ι., Πασχαλούδης, Δ. (2002). *Οργανωσιακή επικοινωνία*. Πατάκης. Αθήνα.
15. Κοτσώρη, Σ., (2018). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ετοιμότητα στην διαχείριση των κρίσεων στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση των σχολείων του Δήμου Τρίπολης. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή κοινωνικών επιστημών. Τμήμα κοινωνικής και εκπαιδευτικής πολιτικής. Κόρινθος.

16. Κουσάβαλος, Ν. (2018). *Η επιμόρφωση των στελεχών εκπαίδευσης και η συμβολή της στη διαχείριση κρίσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τ.Ε.Ι Δυτικής Ελλάδας, Πάτρα.
17. Κουτούζης, Μ. (1999). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός*. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α', Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
18. Κουτούζης, Μ. (1999). *Ο αποτελεσματικός ηγέτης*. Στο Δικαίος, Κ., Κουτούζης, Μ., Πολύζος, Ν., Σιγάλας, Ι., Χλέτσος, Μ. Βασικές αρχές Διοίκησης και Διαχείρισης Υπηρεσιών. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
19. Κυριατζάκου, Κ. (2009). Το μοντέλο ηγεσίας που συναντάται στους διευθυντές σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη
20. Λαΐνας, Α. (2000). «Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: Επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα». Στο: Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Από τη θεωρία στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Παν/μιο & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
21. Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η Σχολική Τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
22. Μαυρογιώργος, Γ. (2009). «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Γιατί οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζονται λες και δεν είναι ενήλικες;», Πρακτικά Συνεδρίου Βασική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο
23. Μητσάγγας, Α, Ευαγγελούλα Παπαδάτο, Ε, Σαΐτης, Χρ, (2017). Στάσεις και αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων σε δημοτικά σχολεία της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κρήτης. ΠΡΑΚΤΙΚΑ 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες 24 - 26 Νοεμβρίου 2017. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.
24. Μούλελης, Η. (2015). Στάσεις και αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών, για την Διαχείριση Κρίσεων σε Σχολικές Μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος.
25. Μπουλούτζα, Π. (2006, 10 Σεπτεμβρίου). *Κάθε χρόνο τραυματίζονται 75.000 μαθητές*. Η Καθημερινή, σ.27.
26. Μπούρας, Χαράλαμπος, (2019). *Η συμβολή του ηγετικού προφίλ των διευθυντών σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κεντρικής Ελλάδας στη διαχείριση κρίσεων*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ε.Α.Π. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πάτρα.
27. Παπαδόπουλος, Ι. (2015). *Περισσότερη ασφάλεια στα σχολεία*. Αθήνα: Παρισιάνου Α.Ε..
28. Παπαδοπούλου, Μ, (2019). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την πρόληψη, τη διαχείριση κρίσεων στις εκπαιδευτικές μονάδες και τον ρόλο του διευθυντή*.

Ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η ανατροφοδότηση ενός σχεδίου αντιμετώπισης κρίσεων για την αποτελεσματική θωράκιση των σχολείων. Μεταπτυχιακή Εργασία, Ε.Α.Π. Δράμα.

29. Παπαϊωάννου Αλεξάνδρα (2019). Η επαγγελματική ανθεκτικότητα και η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ηγετών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
30. Πασιαρδής Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από τη περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
31. Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα.* Αθήνα: ΙΩΝ
32. Ράπτης, Ν., Βιτσιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Η ταυτότητα του Διευθυντή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης,* Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
33. Σαβελίδης, Σ. (2011), Διοικητική των κρίσεων στο ελληνικό σύστημα δευτεροβάθμιων εκπαιδευτικών οργανισμών. Διδακτορική Διατριβή, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
34. Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Αθ., Χ., Γουρναρόπουλος, Γ. (2008), *Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο, «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», Παιδαγωγική Εταιρία Ελλάδος, (σσ. 344 - 354). Αθήνα: επιμ. Α. Τριλιανός και Ι. Καραμήνας.
35. Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση
36. Σαΐτης, Χ. Α. (2002). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. *Από τη θεωρία στην πράξη.* 2η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
37. Σαΐτης, Χ. Α. (2005). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και Πράξη.* 4η έκδοση. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
38. Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.
39. Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.* Ανακτήθηκε από http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book7.pdf.
40. Σαΐτης, Χ. Α. (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα : Έκδοση του συγγραφέα.
41. Σαΐτης, Χ. Τσιαμάση, Φ. Χατζή, Μ. (1997). Ο διευθυντής του σχολείου: Manager-Ηγέτης ή Παραδοσιακός Γραφειοκράτης; Νέα Παιδεία, τ. 83, 66-77.
42. Σαΐτης, Χ (2008β), *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
43. Σαραφίδου, Γ.-Ο. (2011). *Συνάρθρωση ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων. Η εμπειρική έρευνα.* Αθήνα: Gutenberg.
44. Σφακιανάκης, Μ.,Κ. (2006) *Διοικητική κρίσεων.* Αθήνα: Έλλην.
45. Τασούλας, Βάιος Θεόδωρος, (2016). Διδακτορική Διατριβή “Απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαχείριση σχολικών κρίσεων: θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση”, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας.

46. Τοκάκης, Β. (2012). Διαχείριση κρίσεων στο πλαίσιο της δημόσιας διοίκησης: Προσδιοριστικοί παράγοντες, τύποι, μέθοδοι, αξιολόγηση αποτελεσματικότητας», Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών.
47. Τσέτσος, Σ. (2015). Σχέσεις σχολείου και γονέων: συνεργασία και σύγκρουση. Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό «εκπ@ιδευτικός κύκλος», 3(2), 167- 178. Ανακτήθηκε στις 7 Δεκεμβρίου, 2019 από: http://journal.educircle.gr/images/teuxos/2015/teuxos2/3_2-10.pdf
48. Φασούλης, Κ., Κουτρουμάνος, Κ., & Αλεξόπουλος, Ν., (2008). «Ηγετικά διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης: προθέσεις, στάσεις, υποκειμενικά πρότυπα και αντιλαμβανόμενος έλεγχος: μια σύγκριση των θεωριών της δικαιολογημένης δράσης και προσχεδιασμένης συμπεριφοράς». Πρακτικά τρίτου Πανελλήνιου Συνεδρίου Πολιτικής Ψυχολογίας, Αθήνα.
49. Φιλολιά, Α, Παπαγεωργίου, Η, & Στεφανάτος, Σ 2005, Ολοκληρωμένο Σύστημα Διαχείρισης Κρίσεων & Ανθρώπινος Παράγοντας, Οικονομική Βιβλιοθήκη, Αθήνα.
50. Φωτόπουλος, Ν. (2013). Αποτελεσματική εργασία στην ηγεσία-Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
51. Φώτου, Πολύβιου, (2017). «*Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την ετοιμότητα του σχολείου τους σε περιπτώσεις διαχείρισης κρίσεων*». Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
52. Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Διοίκηση του σχολείου και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης). Διαθέσιμο από το Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών (Κωδ. 13525).
53. Χατζηπαντελή, Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
54. Χατζόγλου, Ν. (2010). *Μορφές ηγεσίας στο σύγχρονο project Management*. Πτυχιακή εργασία για το Τμήμα MBA. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

1. Acat, M. B., Ozyurt, O., & Karadag, E. (2011). İlkogretim okul mudurlerinin mevzuat gorevleri oz yeterlilik duzeylerinin degerlendirilmesi [Evaluation of elementary school principals' self-efficacy levels about legislation tasks], *NWSA: Education Sciences*, 6(1), 605-620.
2. Adamson, A.D., & Peacock, G.G. (2007). *Crisis response in the public schools: A survey of school psychologists' experiences and perceptions*. *Psychology in the Schools*, 44, 749-764.
3. Aktaş, M., Kurt, H., Aksu, O. & Ekici, G. (2013). Gender and experience as predictor of biology teachers' education process self-efficacy perception and perception of responsibility from student success. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(3), 37-47.
4. Alba, D. J., & Gable, R. K. (2011). *Crisis preparedness: Do school administrators and first responders feel ready to act?* Paper presented at the annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, Rocky Hill, CT
5. Allen, M., Burt, K., Bryan, E., Carter, D., Orsi, R., & Durkin, L. (2002). School counselors' preparation for and participation in crisis intervention. *Professional School Counseling*, 6, 96-102.
6. Allinder, R.M. (1994). "The Relationship Between Efficacy And The Instructional Practices Of Special Education Teachers And Consultants", *Teacher Education and Special Education*, 17, s.86-95.
7. American Psychological Association (1980). *Division of industrial-Organizational Psychology*. Principles for the validation and use of personnel selection procedures. Second edition, Berkeley, CA: APA.
8. Andersen, J. A. & Mansson, J. (2004). Ledarskapets och omvärldsfaktorer – betydelse för förståelse av kringskassornas effektivitet, Rapport No. 1 *Ekonomi (Managers in Social-insurance Agencies)*, Växjö University Press, Växjö.
9. Andersen, J. A. (1991). *Ledares motivasjon – teori og instrument (Managers and Motivation – A Test of the AMPI Instrument)*, Lund University Press, Lund.
10. Andersen, J. A. (1994). *Ledelse og effektivitet (Leadership and effectiveness)*. Lund: Lund University Press.
11. Andersen, J. A. (2000a). The weight of history: An exploration of resistance to change in Vicars/ Managers. *Creativity and Innovation Management*, 9(3), 147-155.
12. Andersen, J. A. (2000b). "Intuition in managers: are intuitive managers more effective?", *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 15 No. 1, pp. 46-67.
13. Andersen, J. A. (2005). The potential of managers to implement change. *Paper presented at the 4th Annual International Conference on Leadership Research*. Lancaster University, Lancaster, UK December 12-13th, 2005.

14. Andersen, J. A. (2010a), "Public vs private managers: how public and private managers differ in leadership behaviour", *Public Administration Review*, Vol. 17 No. 1, pp. 131-41.
15. Andersen, J. A. (2010b), "Assessing public managers' change-oriented behaviour: are private managers caught in the doldrums?", *International Journal of Public Administration*, Vol. 33 No. 6, pp. 335-45.
16. Annual Conference, April 2003, Chicago, pp. 1 - 57.
17. Antonakis, J. (2001). "*The validity of the transformational, transactional and laissez-faire leadership model as measured by the Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ-5X)*", Walden University Scholar Works, Dissertation thesis.
18. Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The leadership quarterly*, 14(3), 261-295.
19. Antonakis, J., Avolio, B., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire, *The Leadership Quarterly*, 14, (3), 261-295.
20. Aronson, E. (1958). The need for achievement as measured in graphic expression. In J. W. Atkinson (Ed), *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
21. Asher, H. 1983. *Causal modeling*. Newbury Park, CA: Sage.
22. Asher, H. 1983. *Causal modeling*, Newbury Park, CA: Sage.
23. Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking Behaviour. *Psychological Review*, 64, 359-372.
24. Atkinson, J. W. (1958). Towards experimental analysis of human motivation in terms of motives, expectancies, and incentives. In J. W. Atkinson (Ed.), *Motives in fantasy, action, and society* (pp. 289–305). Princeton, NJ: Van Nostrand.
25. Atkinson, J. W., & McClelland, D. C. (1948). The projective expression of needs. II. The effect of different intensities of the hunger drive on Thematic Apperception. *Journal of Experimental Psychology*, 38(6), 643.
26. Atkinson, J. W., Heyns, R. W., & Veroff, J. (1954). The effect of experimental arousal of the affiliation motive on thematic apperception. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 49, 405-410.
27. Avolio, B. J., & Bass, B. M., (2004). Multifactor Leadership Questionnaire. Sampler set, manual, forms and scoring key. Mind Garden, Inc.
28. Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership Questionnaire. *Journal of Occupational and Organisational Psychology*, 72, 441- 462.
29. B. Hall, W. Burley, M. Villeme, L. Brockmeier An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers 944 - 956.

30. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
31. Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
32. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
33. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. (V. S. Ramachaudran, Επιμ.) *Encyclopedia of human behavior*, 4, σ.σ. 71-81. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
34. Bandura, A. (1997). Self-efficacy in Changing Societies. Published in the United States of America by Cambridge University Press, New York
35. Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 87-99.
36. Barnett, K. & McCormick, J. (2003). Vision, Relationships and teacher motivation: a case study. *Journal of Educational Administration*, 41(1), 55-73.
37. Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. (2001). Transformational leadership in schools. Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration*, 39(1), 24-46.
38. Bartman, T. (1965). *Denkerziehung im Programmierten Unterricht*. Munich: Manz.
39. Bass, B. M. (1981). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*, Free Press, New York.
40. Bass, B. M. (1990). From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics*, 8, 19-31.
41. Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2014). *Transformational Leadership (2nd ed.)*. New York: Routledge.
42. Bass, B., & Avolio, B. (1990). *The implications of transactional and transformational leadership for individual, team, and organizational development*. In R. Woodman, & W. Pasmore, *Research in Organizational Change and Development*. Greenwich: JAI Press.
43. Beare, H., Caldwell, B., and Millikan, R. (1992). *Creating an Excellent School*. London: Routledge.
44. Bedeian, A. G., & Hunt, J. G. (2006). Academic amnesia and vestigial assumptions of our forefathers. *Leadership Quarterly*, 17(2), 190-205.
45. Berlew, D. E. & Williams, A. F. (1964). Interpersonal sensitivity under motive arousing conditions. *Journal of abnormal and Social Psychology*, 68, 150-159.
46. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists. Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Lieberman, R. A., & Feinberg, T. A. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

47. Blumberg, & Blumberg, P.(1985). *The School Superintendent: Living with Conflict, Teachers*. College Press, New York.
48. Boin, A, 't Hart, P., 't Hart, P. McConnell, 't Hart, P., Preston, T. Leadership style, crisis response and blame management: *The case of Hurricane Katrina Public Adm.*, 88 (3) (2010), pp. 706-723.
49. Boin, A. 't Hart, P. , Stern, E. and Sundelius, B. (2005). *The politics of crisis management: Public leadership under pressure*.
50. Bolman, L.G. and Deal, T.E. (1997). *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership*. San Francisco, CA, Jossey Bass.
51. Bolman, L.G., & Deal, T.E. (1991). Leadership and management effectiveness: A multiframe, multi-sector analysis. *Human Resource Management*, 30, 509–534.
52. Bossert. S.T., Dwyer, W.C., & Rowan, R., Lee, G.V. (1982). The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly*, 18, 34-64.
53. Brewster, C. & Railsback, J. (2003). *Building trusting relationships for school improvement: Implications for principals and teachers*. Oregon, USA: Northwest Regional Educational Laboratory.
54. Brock, S. E. (2002). Crisis theory: A foundation for the comprehensive crisis prevention and intervention team. In S. E. Brock, P. J. Lazarus, & S. R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (pp. 5– 17). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
55. Brock, S. E., Louvar Reeves, M. A., & Nickerson, A. B. (2014). Best practices in school crisis intervention. In P. Harrison & A. Thomas (Eds.), *Best practices in school psychology: System level services* (pp. 211–230). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
56. Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., & Jimerson, S. R. (2008). *Best practices for school psychologists as members of crisis teams: The PREPaRE Model*. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (Vol. 4, pp. 1487–1504). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
57. Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Savage, T. A., & Woitaszewski, S. A. (2011). Development, Evaluation, and Future Directions of the PREPaRE School Crisis Prevention and Intervention Training Curriculum. *Journal of School Violence*, 10(1), 34–52. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.519268>
58. Brock, S. E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2001). *Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams (2nd ed.)*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
59. Brock, S. E., Nickerson, A. B., Reeves, M. A., Jimerson, S. R., Lieberman, R. A., & Feinberg, T. A. (2009). *School crisis prevention and intervention: The PREPaRE model*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

60. Brock, S.E., Sandoval, J., & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο* (Preparing for crisis in the schools: A manual for building school crisis response teams) (2η έκδοση, Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης Χ. Χατζηχρήστου, Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη). Αθήνα: Τυπωθήτω.
61. Brock, Sandoval και Lewis (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Αθήνα. Τυπωθήτω.
62. Brook, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο*. Τυπωθήτω/ Δάρδανος.
63. Bryant Stephanie M., Bishop Ashton C. ,and Street Donna L. (2001). *The Early Identification of Managerial Motivation: An Empirical Examination Advances in accounting behavioural research*.
64. Burns, J. M. (1978). *Leadership*. NY: Harper & Row.
65. Bush (2005) *Theories of Educational Leadership and Management*, London: Sage Pub.
66. Bush T., (2008). *From management to Leadership*. Educational Management and Leadership.
67. Bush, Glover (2003) *School Leadership: Concepts & Evidence*, Nottingham: National College for School Leadership.
68. Bush, T. (2008). *From management to Leadership: Semantic or meaningful change?* Educational Management Administration and Leadership, 36(2),
69. Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: concepts and evidence*. Nottingham, National College for School Leadership.
70. Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2019). *Principles of Educational Leadership & Management* (3rd ed.). SAGE Publications.
71. Bush,T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and Evidence*. National College for school leadership. Ανακτήθηκε στις 10/10/2019 από: www.ncsl.org.uk/literaturereviews
72. C.M. Tucker, T. Porter, W.M. Reinke, K.C. Herman, P.D. Ivery, C.E. Mack, *et al*. Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students Preventing School Failure: *Alternative Education for Children and Youth*, 50 (1) (2005), pp. 29-34.
73. Campell J.P., Dunnette M. D., Lawler E.E., and Weick K.E. (1970). *Managerial Behavior, Performance and Effectiveness*. New York: McGraw-Hill.
74. CAPLAN, G (1964). *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic
75. Chaudhary, R., Rangnekar, S. & Mukesh, K.B. (2012). Impact of occupational self-efficacy on employee engagement: An Indian perspective. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 38, 329-338.
76. Cherian, Jacob & Jacob, Jolly (2013). Impact of self-efficacy on motivation performance of employees. *International Journal of Business and Management*, 8(14), 80-88
77. Chibbaro, J. S., & Jackson, M. C. (2006). Helping students cope in an age of terrorism: Strategies for school counselors. *Professional School Counseling*, 9(4), 314–321.

78. Chung, L.C., Marvin, C., Churchill, S. (2005). *Teacher Factors Associated with Preschool Teacher–Child Relationships: Teaching Efficacy and Parent– Teacher Relationships*. *Special Education and Communication Disorders Faculty Publications*. Paper 86. Ανακτήθηκε από:
79. Cobanoglu, F & Yurek, U. (2018). School Administrators' self-efficacy beliefs and leadership styles, *European Journal of Educational Research*, 7(3), 555-565. DOI: 10.12973/eu-
jer.7.3.555.
80. Cobanoglu, F, Yurek, U. (2018). School Administrators' Self-Efficacy Beliefs and Leadership Styles *European Journal of Educational Research Volume 7, Issue 3*, 555 - 565.
81. Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007).
82. Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
83. Coombs, W. T., & Holladay, S. J. (2010). *The handbook of crisis communication: Handbooks in communication and media*. Chichester, West Sussex: Wiley-Blackwell.
84. Coombs, W. 2007. *Ongoing crisis communication: Planning, managing and responding.*, 2nd ed, Thousand Oaks, CA: Sage.
85. Cornell, D. G., & Sheras, P. L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, 35, 297–307.
86. CORNELL, D.G. & SHERAS, P.L. (1998). Common errors in school crisis response: Learning from our mistakes. *Psychology in the Schools*, 35, 297-307.
87. Correnti, R., Miller, R.J. & Rowan, B. (2002). What large-scale survey research tells us about teacher effects on student achievement: insights from the prospects study of elementary schools. *Teachers College Record*, 104(8):1525-67.
88. Cramer, P. & Hogan, K. (1975). Sex differences in verbal and play fantasy. *Developmental Psychology*, 11, 145-154.
89. Cramer, P. (1991). *The Development of defence mechanisms: Theory, research, and assessment*. New York: Springer-Verlag.
90. Cramer, P. (2004). *Storytelling, narrative, and the Thematic Apperception Test*. New York: Guilford Press.
91. Creer, T. L., & Wigal, J. K. (1993). Self-efficacy. *Chest Journal: Official Journal of the American College of Physicians*, 103(5), 1316–1317. Retrieved from <http://chestjournal.chestpubs.org/>
92. Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην εκπαίδευση*. (μετ.: Ν. Κουβαράκου). Αθήνα.
93. Cronbach, L. J. & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
94. Crowne, D. P. & Marlowe, D. (1964). *The approval motive*. New York: Wiley.

95. Cuban, L. (1988). *The Managerial Imperative and the Practice of Leadership in Schools*, State University of New York Press, Albany, New York.
96. Cummin P. (1967), TAT correlates of executive performance. *Journal of Applied Psychology*, 51, 78-81.
97. Cunningham, L. L. & Hentges, J. (1983). *The American School Superintendency 1982: A Full Report*, American Association of School Administrators, Arlington, VA.
98. Cutlip, S.M., Center, A.H. and Broom, G.M. 2006. *Effective public relations.*, 9th ed, Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International.
99. Daft, R. (2014). *The Leadership Experience*. 6th Edition. Ohio: Thompson South Western.
100. Dahlkamp, S., Peters, M. L., & Schumacher, G. (2017). Principal Self-Efficacy, School Climate, and Teacher Retention: A Multi-Level Analysis, *Journal of Educational Research*, Vol. 63.4, 357-376.
101. Daresh, J. (1998). Professional development for school leadership: the impact of US educational reform, *International Journal of Educational Research*, 29 (4), 323–33.
102. Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. (2001). Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4, 39-56. DOI: 10.1080/13603120010010615
103. Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J.(2000) *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
104. Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. & Ahtaridou, E. (2011). *Successful School Leadership: linking with learning and achievement*. Berkshire, England: Open University Press.
105. Denison, D. R., Hooijberg, R., & Quinn, R. E. (1995). Paradox and performance: Toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership. *Organization Science*, 6(5), 524–540.
106. Devitt, K.R. and Borodzicz, E.P. 2008. Interwoven leadership: The missing link in multi-agency major incident response. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 16(4): 208–16.
107. Dimmock, C. (1999). Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas, *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441–462.
108. Dimmock, C., & Hattie, J. (1996). School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 62-75.
109. Djurovic., M., & Mamula., T., (2014). The importance of integration of safety and health at work into secondary education. *Online Journal of Applied Knowledge Management*. 2(3), 2014. International Institute for Applied Knowledge Management.
110. Donnell, C. & Koontz, H. (1983) *Οργάνωση και Διοίκηση. Μια συστημική και ενδεχομενική ανάλυση των διοικητικών λειτουργιών* (μτφ. Βαρδάκος Χρ.). τόμος 3, εκδόσεις Παπαζήση.

111. Douvan, E. (1956). Social status and success strivings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52, 219-223.
112. Dressler, B. (2001). *Charter School leadership*, Education and Urban Society, 33 (2), 170–85.
113. Eagly, A.H., & Carli, L.L. (2003). The female leadership advantage: An evaluation of the evidence. *The Leadership Quarterly*, 14, 807–834. DOI:10.1016/j.leaqua.2003.09.004
114. Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
115. Edgerson, D. & Kritsonis, W., (2006). *Analysis of the influence of principal-Teacher relationships on student academic achievement: A national focus*.
116. Egyed, C. J. & Short, R. (2006). Teacher self-efficacy, burnout, experience and decision to refer a disruptive student. *School Psychology International*, 27(4), 462 – 474.
117. Elliott, D., Harris, K. and Baron, S. 2005. Crisis management and service marketing. *Journal of Services Marketing*, 19(5): 336–45.
118. Entwisle, D. R. (1972). To dispel fantasies about fantasy-based measures of achievement motivation. *Psychological Bulletin*, 77, 377-391.
119. Everard, K. & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Blake, R. & Mouton, J. (1964). *The Managerial Grid*. Houston: Gulf Publishing Co.
120. Evers, W. J. G., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
121. Evers, W. J., Brouwers, A., & Tomic, W. (2002). Burnout and Self-Efficacy: A Study on Teachers' Beliefs When Implementing an Innovative Educational System in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243..
122. Fauske, J. R. (2002). *Preparing School Leaders: Understanding, Experiencing, and Implementing Collaboration*. International Electronic Journal for Leadership in Learning, 2006(6).
123. Fearn-Banks, K 1996, *Crisis Communication: A Casebook Approach*, Lawrence Erlbaum, New Jersey, USA.
124. Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale, *Social Psychology of Education*, 14, 575–600. DOI 10.1007/s11218-011-9160-4
125. Fidler, B. (1997). School leadership: some key ideas, *School Leadership and Management*, 17, 23–37.
126. Fineman, S. (1977). The achievement motive construct and it's measurement: Where are we now? *British Journal of Psychology*, 68, 1-22.

127. Fisher, Y. (2014). The timeline of self-efficacy: changes during the professional life cycle of school principals, *Journal of educational administration*, 58-83. DOI 10.1108/JEA-09-2012-0103.
128. Fitzgerald, J (2001). “Education and young people forces for change”, *Connection*, Vol 3 No 1.
129. Fives, H. (2003). *What is teacher efficacy and how does it relate to teachers’ knowledge?*
130. Frank, V. V. (2009). Efficacy can overcome classroom barriers. *The learning principal*, 4(8), 1-8.
131. French, E. G. (1956). Motivation as a variable and work partner selection. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 53, 96-99.
132. French, E. G. (1958). *Effects of the interaction of motivation and feedback on task performance*. In J. W. Atkinson (Ed), *Motives in fantasy, action, and society*. Princeton, N.J.: Van Nostrand.
133. Gainey, B. S. (2009). Crisis management's new role in educational settings. *The Clearing House*, 82(6), 267– 274.
134. Gainey, B.S. 2009. Crisis management’s new role in educational settings. *Clearing House* 82,no. 6: 267_74.
135. Gibbs, C. J. (2002). *Effective teaching: exercising self-efficacy and thought control of action*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, September. [verified 1 May 2007].
136. Gist, M. E. & Mitchell, T. R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research*
137. Gkolia, A., Koustelios, A., & Belias, D. (2018). Exploring the association between transformational leadership and teacher’s self-efficacy in Greek education system: a multilevel SEM model. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 176- 196. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1094143>
138. Glatter, R. (1997). Context and capability in educational management, *Educational and Administration*, 25(2), 181–92.
139. Goddard, R.D., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (2000). Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure, and Impact on Student Achievement. *American Educational Research Journal* 37(2), 479-507 · June 2000 doi: 10.3102/00028312037002479
140. Gold, A., & Evans, J. (1998). *Reflecting on school management*. London: Falmer Press.
141. Gold, A., Evans, J., Earley, P., Halpin, D. & Collarbone, P. (2002). *Principled Principals? Values-driven Leadership: Evidence from Ten Case Studies of ‘Outstanding’ Leaders*, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, April.

142. Goldsmith, M., Govindarajan, V., Kaye, B & Vicere, A.A (2002). *The many facets of leadership*. New York Financial Times Prentice Hall
143. Greenfield, T. and Ribbins, P. (eds.) (1993). *Greenfield on Educational Administration: Towards a Humane Science*, London, Routledge.
144. Gregory, A 2005, "Communication dimensions of the UK foot and mouth disease crisis 2001", *Journal of Public Affairs*, 5, 312-328.
145. GULLATT, D.E. & LONG, D. (1996). What are the attributes and duties of the school crisis intervention team? *NASSP Bulletin*, 80, 104-113.
146. Gundel, S. 2005. Towards a new typology of crises. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 13(3): 106–15.
147. Gushue G. V., Clarke C. P., Pantzer K. M., Scanlan Kolone R. L. (2006). Self-Efficacy, Perceptions of Barriers, Vocational Identity, and the Career Exploration Behavior of Latino/a High School Students. *The Career Development Quarterly*, 54 (4), 307-317.
148. H. Schunk, P.A. Ertmer Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluation influences determinants and malleability. *Academy of Management Review* 17 (2). 183 – 211.
149. Hall, V., Mackay, H., & Morgan, C. (1986). *Head teachers at work*. Milton Keynes: Open University Press.
150. Hallinger, P. and Heck, R. (1999). *Next generation methods for the study of leadership and school improvement*, in Murphy, J. and Louis, K. (eds.), *Handbook of Research on Educational Administration*, 2nd edition, San Francisco, Jossey Bass, (141–62).
151. Hallinger, P., & Heck, R. H. (1998). Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 9, 157-191.
152. Hallinger, P., & Heck, R. H. (2011). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *In International handbook of leadership for learning* (pp. 469-485). Springer, Dordrecht.
153. Hallinger, P., Bickman, L., & Davis, K. (1996). School context, principal leadership and student achievement. *Elementary School Journal* 96, 498-518.
154. Hampton, Summer, & Webber, (1938). *Organizational Behavior and the practice of management*, 1982, (Fourth Edition) Glen view JL: Scott Foresman.
155. Hansson, P. and Gamage, D. (2005). *Pre-Service Training and In-Service Training for P Educational Management (E*N*I*R*D*E*M)*. BRNO & TELC, the CZECH REPUBLIC.
156. Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times*: London, Cassell.
157. Harris, A. (2003). Teacher leadership as distributed leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management*, Vol. 23(3), pp. 313-324.

158. Harris, A. (2005). Leading from the Chalk-face: An overview of school leadership. *Leadership, 1*(1), 73-87.
159. Hart, S. L., & Quinn, R. E. (1993). Roles executives play: CEOs, behavioral complexity, and firm performance. *Human Relations, 46*(5), 543–574.
160. Hatzichristiou, C., Issari, P., Lykitsakou, K., Lampropoulou, A., & Dimitropoulou, P. (2011). The development of a multi-level model for crisis preparedness and intervention in the greek educational system. *School Psychology International, 32*(5), 464–483. <https://doi.org/10.1177/0143034311402918>
161. HayGroup (2008). Lessen in Leiderschap. *De impact van managers op onze scholen*. Zeist: HayGroup.
162. HayGroup, (2008). *World Pay Report*. Singapore.
163. Heath, M. A., & Sheen, D. (2005). *School-based crisis intervention: Preparing all personnel to assist*. New York: Guilford Press.
164. Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the Teacher Efficacy Scale and related instruments. *Educational & Psychological Measurement, 61* (3) pp. 404 - 420.
165. Hersey, P. & Blanchard, K.H. (1988). *Management of Organizational Behavior (5th edition)*. Englewood Cliffs. N. Jersey: Prentice-Hall
166. Herzberg F., Mausner B., & Synderman B. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
167. HILARSKI, CAROLYN (2004) How School Environments Contribute to Violent Behavior in Youth. *Journal of Human Behavior in the Social Environment, 9* (1/2), 165-178.
168. Hoffman, L. W. (1974) Fear of success in 1965 and 1974: A follow-up study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 42*, 353-358.
169. Hoffman, P. J. (1960). The paramorphic representation of clinical judgment. *Psychological Bulletin, 57*, 116-132.
170. Holmstrom, R.W., Silber, D.E., & Karp, S.A. (1990). Development of the Appreciative Personality Test. *Journal of Personality Assessment, 54* (1 & 2), 252-264.
171. Hooijberg, R. (1996). A multidirectional approach toward leadership: An extension of the concept of behavioral complexity. *Human Relations, 49*(7), 917–947.
172. Hooijberg, R., & Quinn, R. E. (1992). Behavioral complexity and the development of effective managers. In R. L. Phillips & J.G. Hunt (Eds.), *Strategic management: A multiorganizational-level perspective* New York: Quorum.
173. Horner, M. (2003). Leadership Theory Revised. In: N. Bennett, M. Crawford & M. Cartwright (Eds). *Effective Educational Leadership*. London: The Open University, pp. 27-43
174. Hoy, Miskel (2005) *Educational Administration: Theory Research and Practice*, New York: Mc Graw- Hill.

175. Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
176. Hoy, W.K., & Miskel, C. (1996). *Educational Administration: Theory, Research and Practice*. 5th Edition. New York: McGraw-Hill.
177. Hoy, W.K., & Smith, P.A. (2007). Influence: a key to successful leadership. *International Journal of Educational Management*, 21 (2), 158-167.
178. <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1086&context=specedfacpub>
179. Huber, S. G. (2004a). Preparing school leaders for the 21st Century. London.
180. Huber, S. G. (2004b). School leadership and leadership development. *Journal of Educational Administration*, 42(6), 669-684.
181. Hunt, J. G. (2004). What is leadership? In J. Antonakis, A. T. Cianciolo, & R. J. Sternberg (Eds.), *The nature of leadership* (pp. 19–47). Thousand Oaks, CA: Sage.
182. Imants, J., & De Brabander, C. (1996). Teacher and principal self-efficacy in elementary schools. *Teaching and Teacher Education* 12(2), 179-195.
183. Janis, I.L. 1989. *Crucial decisions: Leadership in policymaking and crisis management*, New York: Free Press.
184. Jenkins, S., & Goodman, M. (2015). He's one of ours': A case study of a campus response to crisis. *Journal of Contingencies and Crisis Managements*, 23(4), 201– 209.
185. Jennet, H. K., Harris, S. L. & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33 (6) pp. 583 - 593.
186. Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). An Integrated Model of School Crisis Preparedness and Intervention A Shared Foundation to Facilitate International Crisis Intervention. *School Psychology International*, (263).
187. Johnson, K. (2000). *School crisis management: A hands-on guide to training crisis response teams* (2nd ed.). Alameda, CA: Hunter House.
188. Jones, S. E., Fisher, C. J., Greene, B. Z., Hertz, M. F., & Pritzl, J. (2007). Healthy and safe school environment, part I: Results from the school health policies and programs study 2006. *Journal of School Health*, 77, 522–543.
189. Judge, T. A., & Piccolo, R. F. (2004). Transformational and transactional leadership: a meta-analytic test of their relative validity. *Journal of Applied Psychology* 89(5): 755–768.
190. Jyoti, J. & Sharma, R. (2006). Job satisfaction among school teachers. *IIMB Management Review*, 18(4):349-363.
191. Kagan, J., & Moss, H. A. (1962). *Birth to maturity*. New York: Wiley.
192. Kane, T. D., Zaccaro, S. J., Tremble, T. T., Jr., & Masuda, A. D. (2002). An examination of the leader's regulation of groups. *Small Group Research*, 33, 65- 120. DOI:10.1177/104649640203300103

193. Kano, M., & Bourque, L. B. (2007). *Experiences with and preparedness for emergencies and disasters among public schools in California. NASSP Bulletin, 91*(3), 201-218.
194. Karimvand, P.N. (2011). The Nexus between Iranian EFL Teachers' self-efficacy, Teaching Experience and Gender. *English Language Teaching, 4*(3), 171-183.
195. Kaufman, W.H.(1990). *Role-anchored motive profiles of principals, superintendents, and teachers: using the job choice exercise to measure the needs for achievement, affiliation and power*. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, University Park, PA.
196. Khezerlou, E. (2013). Teacher self-efficacy as a predictor of job burnout among Iranian and Turkish EFL teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 70*, 1186-1194.
197. Kippeny, T. R. & Willower, D. J. (1990) "Humor, peers and the school superintendent. *Administrator's Notebook, Vol. 34* No. 8, p. 14.
198. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 741-756.
199. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 81* (2) (1989), pp. 247-258
200. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 91* (1999), pp. 251-260
201. Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology, 99* (3) (2007), pp. 611-625
202. Klingman, A. (1988). School community in disaster: Planning for intervention. *Journal of Community Psychology, 16*(2), 205-216.
203. Knox, K. S., & Roberts, A. R. (2005). Crisis intervention and crisis team models in schools. *Children & Schools, 27*, 93–100. doi:10.1093/cs/27.2.93
204. Kuhnert, K. W. and Lewis, P. (1987), "Transactional and Transformational leadership: a constructive/developmental analysis", *Academy of Management Review, 12*(4), 648-657.
205. Lansing, J. B., & Heyns, R. W. (1959). Need affiliation and frequency of four types of communication. *Journal of abnormal and Social Psychology, 58*, 365-372.
206. Lawrence, K., Lenk, P., Quinn, R. (2009). Behavioral complexity in leadership: The psychometric properties of a new instrument to measure behavioural repertoire, *The Leadership Quarterly, Volume 20, Issue 2, April 2009*, Pages 87-102.
207. Lazaridou A., & Beka A. (2015). Personality and resilience characteristics of Greek primary school principals. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(5), 772–791. DOI: 10.1177/1741143214535746

208. Lee, V. E., Dedrick, R. F., & Smith, J. B. (1991). The Effect of the Social Organization of Schools on Teachers' Efficacy and Satisfaction. *Sociology of Education*, 64(3), 190-208.
209. Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A Review of Transformational School Leadership Research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177-199.
210. Leithwood, K. A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Students Success, Temple University, available at www.cepa.gse.rutgers.edu/whatweknow.pdf
211. Leithwood, K., & Jantzi, D. (1999). Principal and teacher leadership effects: a replication. *School Leadership and Management*, 10, 451-479.
212. Leithwood, K., & Steinbach, R. (1995). *Expert problem solving*. Albany, NY, SUNY press.
213. Leithwood, K., (1995). Cognitive perspectives on school leaders. *Journal of School leadership*, 5, 115-135.
214. Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing Leadership for Changing Times*. Buckingham, Open University Press.
215. Leithwood, K.A., & Riehl, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, PA: Laboratory for Student Success, Temple University.
216. Leithwood, K.A., Begley P.T., & Cousins, J.B. (1990). The nature, causes and consequences of principals' practices: an agenda for future research. *Journal of educational administration*, 28.
217. Lewandowski, K. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and professional development*. A Dissertation, Indiana: University of Pennsylvania. Ανάκληση από: <https://knowledge.library.iup.edu/etd/729/>
218. Lichtenstein, R., Schonfeld, D. J., Kline, M., & Speese-Lineham, D. (1995). *How to prepare for and respond to a crisis*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
219. Lin, W.L.(1990). *Achievement, power and affiliation: motivational profiles of high school principals*. Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, University Park, PA.
220. Littig, L. W., & Williams, C. E. (1978). Need for affiliation, self-esteem, and social distance of black Americans. *Motivation and Emotion*, 2, 369-373.
221. Litwin, G. H., & Siebrecht, A. (1967). *Integrators and entrepreneurs: Their motivation and effect on management*. St. Louis: Hospital Progress.
222. Lonardi, E. M. (1992.) *Motivational profiles of top-rated school superintendents: power, achievement, and affiliation*". Doctoral dissertation, Pennsylvania State University, University Park, PA.
223. Loukeris, D., Verdis, A., Karabatzaki Z. & Syriou, I. (2009). Aspects of the effectiveness of the Greek "holoimero" (all-day) primary school. *Mediterranean Journal of Educational Studies* 14(2), 161-174.

224. Louvar Reeves, M.A., Conolly Wilson, C.N., Pesce, R.C., Lazzaro, B.R., & Brock, Luthans, F. & Peterson, S.J. (2002). Employee engagement and manager self- efficacy: implications for managerial effectiveness and development. *Journal of Management Development*, 21, 376-386.
225. M.L. Schermerhorn, A.J. O'Malley, A. Jhaveri, P. Cotterill, F. Pomposelli, B.E. LandonEnd ovascular vs. open repair of abdominal aortic aneurysms in the Medicare population
226. Mac Neil, W., & Topping, K. (2009). Crisis management in schools: evidence based. *The Journal of Educational Enquiry*, 7(1), 64-94.
227. Maddux, J.E. (1995). Self-efficacy, adaptation, and adjustment: *Theory, research, and application*. New York: Plenum Press.
228. Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.
229. Mayer, B. W., Moss, J., & Dale, K. (2008). Disaster and preparedness: lessons from Hurricane Rita. *Journal of Contingencies and Crisis Management*, 16(1), 14-23.
230. McAdams, D. P., (1980). A thematic coding system for the intimacy motive. *Journal of Research in Personality*, 14, 413-432.
231. McCarty, S. (2012). *K-12 School leaders and school crisis: An exploration of principals' school crisis competencies and preparedness* (Doctoral dissertation, University of Pittsburgh).
232. McClelland, D. C. & Boyatzis R. E. (1982). Leadership Motive Pattern and Long-Term Success in Management. *Journal of Applied Psychology*, 67(6), 737-743.
233. McClelland, D. C. & Burnham, D. H. (1976). *Power Is the Great Motivator*. Harvard Business Review, March-April, 54, 100-110.
234. McClelland, D. C. (1961). *The Achieving Society*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
235. McClelland, D. C. (1962a). Business drive and national achievement. *Harvard Business Review*, 40(4), 99-112.
236. McClelland's theory", in Rahim, M.A., Golembiewski, R.T. and Mackenzie, K.D. (Eds), *Current Topics in Management, Vol. 4, JAI Press, Stamford, CT*, pp. 41-59.
237. McConnell, Allan. (2017) Success? Failure? Something in-between? A framework for evaluating crisis management. *Journal Policy and Society*. Volume 30, <https://doi.org/10.1016/j.polsoc.2011.03.002>
238. McCormick, M. J., Tanguma, J., & López-Forment, A. S. (2002). Extending self-efficacy theory to leadership: A review and empirical test. *Journal of Leadership Education*, 1(2), 34–49.
239. Menon - Eliophotou, M. (2011). Leadership theory and educational outcomes: The case of distributed and transformational leadership. Proceedings of the 24th International Congress for School Effectiveness and Improvement. Available at: <http://www.icsei.net/icsei2011.Full%20Papers/0125.pdf>

240. Mesterova, J., Prochazka, J., Vaculik, M., & Smutny, P. (2015). Relationship between self-efficacy, transformational leadership and leader effectiveness. *Journal of Advanced Management Science*, 3(2), 109–122
Ανακλήθηκε από <http://www.joams.com/uploadfile/2014/0717/20140717024318909.pdf>
241. Midgley, H. Feldlaufer, J.S. Eccles *Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school*
242. Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 19, 49-82.
243. Mitroff, I. and Alpaslan, M.C. 2003. Preparing for evil. *Harvard Business Review*, 81(4): 109–15.
244. Mukhopadhyay, M. (2005). *Total quality management in education*. New Delhi: Sage Publications India Ltd.
245. Mulford, B. and Johns, S. 2004. Successful school principal ship. *Leading and Managing: Journal of the Australian Council for Educational Leaders*, 10(1): 45–76.
246. Mullins, L. (1991). *Management and organization behavior*. NJ: Prentice Hall.
247. N Engl J Med, 358 (2008), pp. 464-474
248. N. Kapucu, V. Garayev Collaborative decision-making in emergency and disaster management *International Journal of Public Administration*, 34 (6) (2011), pp. 366-375
249. NEWGRASS, S. & SCHONFELD, D.J. (1996, Spring). A crisis in the classroom: Anticipating and responding to student needs. *Educational Horizons*, 74, 124-129. No. 6, pp. 335-45.
250. Newman, F. M., Rutter, R. A., & Smith, M. S. (1989). Organizational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. *Sociology of Education*, 62(4), 221-238.
251. Nickerson, A. B., & Zhe, E. J. (2004). Crisis prevention and intervention: A survey of school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41, 777–788.
252. Nickerson, A. B., Brock, S. E., & Reeves, M. A. (2006). School crisis teams within an incident command system. *California School Psychologist*, 11, 63–72.
253. Nir, A. E., & Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self-efficacy. *Planning and Changing*, 37 (3&4), 205-218. Ανάκληση από: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ756251.pdf>
254. Nir, A.E., Kranot, N. (2006). School principal's leadership style and teachers' self- efficacy. *Planning and Changing*, 37 (3&4), 205-218.
255. Northouse, P. G. (2010). *Leadership: Theory and practice*, 5th ed. Los Angeles, CA: Sage.
256. Odanga, S.J.O., Raburu, P.A., & Aloka, P.J.O. (2015). Influence of Gender on Teachers' Self-Efficacy in Secondary Schools of Kisumu County, Kenya. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 4(3), 189-198.

257. OECD (2017). Education-policy in Greece, A preliminary-assessment. 1-92. Ανακτήθηκε 22-12-2019 από <https://www.esos.gr/sites/default/files/articles/legacy/education-policy-in-greece-preliminary-assessment-2017.pdf>
258. Ofoegbu, F. (2004). Teacher motivation: a factor for classroom effectiveness and school improvement in Nigeria. *College Student Journal*, 38(1):81-89.
259. Originally based on the Teacher Efficacy Scale developed by S. Gibson & M. Dembo *Journal of Educational Psychology*, 82, 82–91
260. Ostrosky, M.M., Jung, E.Y. (χ.χ). *Building Positive Teacher-Child Relationships*. Ανακτήθηκε 22-12-2019 από: <http://csefel.vanderbilt.edu/briefs/wwwb12.pdf>
261. Ozmen. F., (2006). *The level of preparedness of the schools for disasters from the aspect of the schools principals. Disaster Prevention and Management*, 15, (3), pp. 383-395. Emerald group Publishing Limited.
262. P. Varley. Sars in Toronto. H.B. Leonard , A.M. Howitt . Managing crises: Responses to large-scale emergencies. 2009; *CQ Press: Washington, DC* 75–129.
263. P.T. Ashton, N. Doda, R.B. Webb *A study of teachers' sense of efficacy* (Gainesville) (1983)
264. Pagliocca, P.M. & Nickerson, A.B. (2001). Legislating school crisis response: good policy or just good politics? *Law & Policy*, 23(3), 373-407. Retrieved December, 10, 2019 from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9930.00117/pdf>
265. Paglis, L. & Green, S.G. (2002). Leadership self-efficacy and managers' motivation for leading change. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 215- 235.
266. Paglis, L. (2010). Leadership self-efficacy: Research findings and practical applications. *The Journal of Management Development*, 29(9), 771–782.
267. Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41, 116-125.
268. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (1992).
269. Paine, C.K. (2000, February). Reflections on a tragedy: A school shooting in Springfield, Oregon, *Communiqué* 28 (5), 11.
270. Pearson, C.M., and I.I. Mitroff. 1993. From crisis prone to crisis prepared: A framework for crisis management. *Academy of Management Executive* 7, no. 1: 48_59.
271. Pitcher, G. D., & Poland, S. (1992). *Crisis intervention in the schools*. New York: Guilford Press.
272. POLAND, SCOTT, Cypress-Fairbanks ISD, Psychological Services, Houston, TX, US (1994) The role of school crisis intervention teams to prevent and reduce school violence and trauma. *School Psychology Review*, 23(2), 175-189.

273. Preparing for comprehensive school crisis response. In S. E. Brock & S.R. Jimerson (Eds.), *Best practices in school crisis prevention and intervention* (2nd ed., pp. 245–264). Bethesda, MD: *National Association of School Psychologists*. S.E. (2012).
274. R.F. Baumeister (Ed.), *The self in social psychology*, Taylor and Francis Group, Philadelphia, PA (1999), pp. 285-298
275. R.M. Klassen, M.M. Chiu Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: teacher gender, years of experience, and job stress *Journal of Educational Psychology*, 102 (3) (2010), pp. 741-756.
276. Raudenbush, S. W., Rowan, B. & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65 (2) pp. 150 – 167.
277. Retrieved from <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm>
278. Riggs, I. M. (1991). *Gender differences in elementary science teacher self-efficacy*. A paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, April 3-7, 1991.
279. Robbins S. P. & Judge T. A. (2012), *Organizational Behavior*, 13ed edition, Pearson Education, Inc.
280. Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή συμπεριφορά - Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις*. (Α. Πλατάκη, μεταφρ.). Αθήνα: Κριτική.
281. Rosenholtz, S. J. (1987). Education reform strategies: Will they increase teacher commitment? *American Journal of Education*, 95, 534-562.
282. S. Gibson, M.H. Dembo Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4) (1984), pp. 569-582
283. S. Jain, M.A. Bruce, J. Stellem, N. Srivastava Self-efficacy as a function of attribution feedback *Journal of School Counseling*, 5 (4) (2007) ERIC Document Reproduction Service No. EJ901165)
284. Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education*, 20 (2), 110-138.
285. Sandoval, J. H. (2002). *Handbook of crisis counseling, intervention, and prevention in the schools*. 2nd Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
286. Sandoval, J., & Lewis, S. (2002). Cultural considerations in crisis intervention. *Best practices in School Crisis Prevention and Intervention*, 293-308.
287. Santamaria, A P (2008) *A Principal Sense of Self-Efficacy in an Age of Accountability*. Unpublished Doctoral Thesis, University of California, California.
288. Schermerhorn, J., Hunt, J., and Osborn, R., 2000. *Organizational Behaviour* (7th ed.), New York: John Wiley & Sons, Inc.
289. Schoenberg, A. L. (2004). *What it means to lead during a crisis: An exploratory examination of crisis leadership*. Syracuse University

290. Schoenberg, A. (2005). Do crisis plans matter? A new perspective on leading during a crisis *Public Relations Quarterly*, 50(1), 2– 5.
291. School principals' self-efficacy and its measurement in a context of restructuring. *School Effectiveness and School Improvement*, 7, 62-75
292. *School Survey on Crime and Safety* (SSOCS), 2006, United States Department of Education. Institute of Education Sciences. National Center for Education Statistics.
293. Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (1999). Self-regulatory processes during computer skill acquisition: Goal and self-evaluative influences. *Journal of Educational Psychology*, 91, 251-260.
294. Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. In F. Pajares, & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (71- 96).
295. Schunk, H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
296. Şeker, P.T., Alisinanoğlu, F. (2015). A Survey Study of the Effects of Preschool Teachers' Beliefs and Self-Efficacy towards Mathematics Education and Their Demographic Features on 48 - 60-Month-Old Preschool Children's Mathematic Skills. *Creative Education*, 6, 405-414.
297. Senemoğlu, N., Demirel, M., Yağci, E., Üstündağ, T. (2009). Elementary school teachers' self-efficacy beliefs: A Turkish case. *Humanity & Social Sciences Journal*, 4(2), 164-171.
298. Sergiovanni, T. (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
299. Shearn. P.,& Weyman A. (2005). *Risk Education: A survey of schools in England, Scotland and Wales*. Health & Safety Laboratory.
300. Sheehan, C. (2019), "Risk and Crisis Management", Holland, P. (Ed.) *Contemporary HRM Issues in the 21st Century*, Emerald Publishing Limited, pp. 89-101. <https://doi.org/10.1108/978-1-78973-457-720191012>
301. Shkedi, A. (1998). Teachers' attitudes towards research: a challenge for qualitative researchers, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (4), 559-577.
302. Silva, A. (2016). What is leadership. *Journal of Business Studies Quarterly*, 8(1), 1-5.
303. Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout.
304. Skaalvik, E.M. Skaalvik S. *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*.
305. Skinner, C, & Mersham, G 2002, *Disaster Management*, 2nd ed, Oxford University Press, Southern Africa.
306. Slaikeu, K. A. (1990). *Crisis intervention*. Boston: Allyn and Bacon.
307. Smith, L. 1985. An investigation into the factors influencing in-service sponsorship and
308. Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership and Management: Formerly School Organisation*, 32(1), 57– 71.

309. Smith, S. M., Kress, T. A., Fenstermaker, E., Ballard, M., & Hyder, G. (2001). *Crisis management preparedness of school districts in three southern states in the USA. Safety Science*, 39(1), 83-92.
310. Smith, L. 2008. Minds for the future. *Campus Review*, 18(42): 10
311. Smith, L. and Riley, D. 2010. *The business of school leadership*, Camberwell, VIC: Acer Press.
312. Snook, S.A. 2000. *Friendly fire: The accidental shootdown of U.S. Black Hawks over northern Iraq*, Princeton, NJ: Princeton University Press.
313. Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teacher and Teacher Education*, 16, 649-659.
314. Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: a distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 2328.
315. Staples Sandy D, Hulland S. John, Higgins A. Christopher. (1999, Νοέμβριος - Δεκέμβριος). *A Self-Efficacy Theory Explanation for the Management of Remote Workers in Virtual Organizations*. Ανάκτηση Μάιος 15, 2019, από JSTOR: <http://www.jstor.org/stable/2640240>
316. Stavropoulos, V., Sarafidou, J-O., & Papadimitriou, V. (2008). *Comparing self-efficacy and job satisfaction between mainstream and special education teachers of primary education in Greece*. Proceedings of the International Conference of Education, Research and Innovation (ICERI) 2008 (Proceedings CD ISBN: 978- 84-612-5091-2). Madrid, Spain 17-19 Nov. 2008.
317. Stewart, J. (2006). *Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood*. Canadian Journal of Educational Administration and Polic.
318. Strøm, I. F., Thoresen, S., Wentzel-Larsen, T., & Dyb, G. (2013). Violence, bullying and academic achievement: A study of 15-year-old adolescents and their school environment. *Child Abuse & Neglect*, 37, 243–251.
319. support in the independent schools of Queensland. PhD thesis, University of Queensland.
320. Teaching and Teacher Education, 17 (2001), pp. 783-805
321. Teaching Experience, Teachers' beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23 (6) pp.
322. THOMPSON, R.A. (1995). Being prepared for suicide or sudden death in schools: Strategies to restore equilibrium. *Journal of Mental Health Counseling*, 17, 264-277.
323. Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
324. Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7) pp. 783 - 805.

325. Tschannen-Moran, M., & Gareis, C. R. (2004). Principals' Sense of Efficacy. *Journal of Educational Administration*, 42, 573-585. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>
326. Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
327. Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. E., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
328. U.S. Department of Education, Office of Safe and Drug-Free Schools *Practical information on crisis planning: A guide for schools and communities* 2007 Washington, DC
329. Virga, J. J. (2012). Examining the perceptions and Sources of the self-efficacy beliefs of principals of high-achieving elementary schools, dissertation, University of Maryland.
330. Wahlstrom, K. L., & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly*, 44(4), 458-495.
331. Wang, H., Hall, C., & Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130.
332. Wang, H., Hall, N.C., Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 47, 120-130
333. Weber, P.S., Weber, J.E., Sleeper, B.R. & Schneider, K.L. (2004). Self-efficacy toward service, civic participation and the business student: Scale development and validation. *Journal of Business Ethics*. Dordrecht, 49(4), 359-369.
334. Werner, D. (2014). *Perceptions of Preparedness for a Major School Crisis: An Evaluation of Missouri School Counselors*. *Journal of school counseling*, 12(3), 133.
335. Werner, D. (2015). Are school social workers prepared for a major school crisis? Indicators of individual and school environment preparedness. *Children & Schools*, 37, 28-35.
336. Wheelan, S., & Kesselring, J. (2005). Link between faculty group development and elementary student performance on standardized tests. *Journal of Educational Research*, 98(6), 323-330.
337. Whitla, M. (2003). *Crisis management and the school community*. Melbourne, Vic.: ACER Press. Coombs, W. T. (2012). *Ongoing crisis communication: Planning, managing, and responding*, 3rd ed. Los Angeles, CA: Sage.
338. Wilson, N., & McClean, S. I. (1994). *Questionnaire design: a practical introduction*. Coleraine: University of Ulster.
339. Witziers, B., Bosker, R.J., & Kruger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39, 398-425.

340. Woolfolk, A.E., Rosoff, B. & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
341. Woolfolk, W.K. Hoy Prospective teachers ' sense of efficacy and beliefs about control *Journal of Educational Psychology*, 82 (1990), pp. 81-91
342. Y. Guo, L.M. Justice, B. Sawyer, V. Tompkins Exploring factors related to preschool teachers' self-efficacy *Teaching and Teacher Education*, 27 (5) (2011), pp. 961-968
343. Yammarino, F. J., & Bass, B. M. (1990). Transformational leadership and multiple levels of analysis. *Human Relations*, 43, 975-995.
344. YOUNG, M.A. (2000, January/February). Addressing trauma and violence in our schools, *Psychology Teacher Network*, 10, 5-11.
345. Yukl, G., & Van Fleet, D. D. (1992). Theory and research on leadership in organizations. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp.147–197). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
346. Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: an essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82–91.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Π.Μ.Σ. "Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης"

Τσιτώτας Κωνσταντίνος

Αγαπητέ/η κ/κα διευθυντή/ντρια

Ονομάζομαι Τσιτώτας Κωνσταντίνος και είμαι εκπαιδευτικός ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής στην Α/θμια Εκπ/ση και στο ν. Λάρισας. Στο πλαίσιο των σπουδών μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης», του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, έχω αναλάβει την ερευνητική εργασία με τίτλο: **“Διερεύνηση αντιλήψεων διευθυντών σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπ/σης αναφορικά με τη συμβολή του αισθήματος αυτοαποτελεσματικότητας και του ηγετικού τους προφίλ, στη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου”**.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη των απόψεων διευθυντών σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπ/σης σχετικά με τις δεξιότητες που θα πρέπει να διαθέτουν αναφορικά με τη διαχείριση κρίσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Οι κρίσεις διαφόρων ειδών, μπορεί να επιφέρουν μεγάλη αναστάτωση και αναταραχή στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Μιλάμε λοιπόν, για ανεξέλεγκτες καταστάσεις οι οποίες δημιουργούν την αναγκαιότητα προετοιμασίας της σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση τέτοιων φαινομένων και την εξεύρεση λύσεων που αποσκοπούν στην ελαχιστοποίηση ή την όσο το δυνατόν μικρότερης έκτασης ζημίας που μπορεί να προκληθεί.

Κ/κα διευθυντή/ντρια,

η συμβολή σας στην έρευνα είναι ουσιαστική και πολύτιμη στην προσπάθεια να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις, αυτό που ενδιαφέρει είναι η καταγραφή της προσωπικής σας γνώμης.

Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και δεν ενέχει κανένα πεδίο που να αφορά προσωπικά στοιχεία ή στοιχεία της σχολικής μονάδας. Οι απαντήσεις είναι απολύτως

εμπιστευτικές και οι πληροφορίες που θα προκύψουν, θα αναλυθούν στατιστικά και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Για οποιαδήποτε πληροφορία μην διστάσετε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο: tsitotas_kos@yahoo.gr

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία σας.

Με εκτίμηση,

Τσιτώτας Κωνσταντίνος Εκπ/κος ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής

1. Α΄ ΜΕΡΟΣ - Δημογραφικά στοιχεία

1.1 Φύλο

1. Άντρας
2. Γυναίκα

1.2 Ηλικία

1.3 Οικογενειακή κατάσταση

1. Άγαμος
2. Έγγαμος
3. Διαζευγμένος
4. Σε χηρεία

1.4 Αριθμός παιδιών στην οικογένεια

1.5 Πρόσθετα προσόντα (Σημειώστε όσα έχετε)

1. Πιστοποίηση στις Τ.Π.Ε.
2. Διδασκαλείο
3. ΣΕΛΔΕ-ΠΕΚ
4. Ετήσια Επιμόρφωση σε ΑΕΙ-ΤΕΙ
5. 2ο Πτυχίο από ΑΕΙ-ΤΕΙ
6. Μεταπτυχιακό
7. Διδακτορικό

8. Τίποτα από τα παραπάνω

Άλλο....

1.6 Διοικητική εμπειρία (σε έτη) σε θέση ευθύνης

1.7 Έτη εκπαιδευτικής υπηρεσίας

1.8 Ειδικότητα

1. ΠΕ 06

2. ΠΕ 11

3. ΠΕ 70

4. ΠΕ 86

Άλλο...

1.9 Οργανικότητα του σχολείου που υπηρετείτε.(π.χ. 6/ Θέσιο)

1.10 Αριθμός παιδιών στο σχολείο

1.11 Νομός σχολείου

1. Καρδίτσας

2. Λάρισας

3. Μαγνησίας

4. Τρικάλων

1.12 Το σχολείο λειτουργεί σε περιοχή

1. Αστική

2. Ημιαστική

3. Αγροτική

Β' ΜΕΡΟΣ

2. Κλίμακα Διαχείρισης Κρίσεων

"School Crisis Management Competencies Survey (SCMCS)" του McCarty (2012).

(Προσαρμογή στα ελληνικά από Μπούρα, Χ., 2019).

Οι παρακάτω ερωτήσεις χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες. Αυτή η πρώτη σειρά

ερωτήσεων αφορά σε ορισμένες ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ που χρησιμοποιούνται για την ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ των καταστάσεων κρίσης.

Οι παρακάτω ερωτήσεις χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες. Αυτή η πρώτη σειρά ερωτήσεων αφορά σε ορισμένες διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ΚΑΤΑΠΟΛΕΜΗΣΗ των καταστάσεων κρίσης.

1) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να διεξάγετε έναν έλεγχο ασφάλειας;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να διεξάγετε έναν έλεγχο ασφάλειας;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή επιμόρφωση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

2) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να καθορίσετε μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να καθορίσετε μια ομάδα προγραμματισμού για πρόληψη έκτακτων αναγκών;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

3) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να συνεργαστείτε με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να συνεργαστείτε με τους αρμόδιους φορείς αντιμετώπισης έκτακτων αναγκών;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

4) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης σχολικού εκφοβισμού;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

5) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών ;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να υλοποιήσετε ένα πρόγραμμα πρόληψης αυτοκτονιών;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα

- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

Προαιρετικά: Παρακαλώ μοιραστείτε τις όποιες σκέψεις για την δική σας προετοιμασία για την πρόληψη κρίσεων.

.....

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες. Αυτή η δεύτερη σειρά ερωτήσεων ρωτά για ορισμένες διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ για καταστάσεις κρίσης.

6) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να δημιουργήσετε ένα σχέδιο διαχείρισης κρίσεων;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να δημιουργήσετε ένα σχέδιο κρίσεων;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

7) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να καθορίσετε ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να καθορίσετε ρόλους και αρμοδιότητες της ομάδας διαχείρισης κρίσεων;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρειακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

8) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να αναπτύξετε σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να αναπτύξετε σχέδιο επικοινωνίας σε περίοδο αντιμετώπισης μιας μορφής κρίσης;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρειακή Κατάρτιση

- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

9) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να σχεδιάσετε τα βήματα δράσης για να ασφαλίσετε το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να σχεδιάσετε τα βήματα δράσης για να ασφαλίσετε το σχολείο σε έκτακτο περιστατικό;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

10) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να προετοιμάσετε ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως

- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να προετοιμάσετε ασκήσεις έκτακτης ανάγκης και κρίσεων για το προσωπικό και τους μαθητές σε συνεργασία με τους φορείς έκτακτης ανάγκης;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρειακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

11)Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να δημιουργείτε ή να βοηθήσετε στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να δημιουργείτε ή να βοηθήσετε στη διαδικασία δημιουργίας ομάδας ανταπόκρισης στην κρίση;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρειακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία

- Κανένα από τα παραπάνω

Προαιρετικά: Ποια η δική σας οπτική αναφορικά με το πλαίσιο προετοιμασίας για την αντιμετώπιση κρίσεων;

.....

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες. Αυτή η τρίτη ομάδα ερωτήσεων ρωτά για ορισμένες διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ καταστάσεων κρίσης.

12) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να αναλάβετε τον ρόλο του επικεφαλής των εκτάκτων περιστατικών σε μια κατάσταση κρίσης;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να αναλάβετε τον ρόλο του επικεφαλής των εκτάκτων περιστατικών σε μια κατάσταση κρίσης;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

13) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να αναγνωρίσετε τις ανάγκες προστασίας και ασφάλειας του σχολείου;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να αναγνωρίσετε τις ανάγκες προστασίας και ασφάλειας του σχολείου;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

14) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να τεκμηριώσετε τις ενέργειές σας στη διάρκεια ενός κρίσιμου συμβάντος;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να τεκμηριώσετε τις ενέργειές σας στη διάρκεια ενός κρίσιμου συμβάντος;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα

- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

15) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να επικοινωνήσετε με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια κατάσταση κρίσης ;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να επικοινωνήσετε με όλα τα ενδιαφερόμενα μέρη σε μια κατάσταση κρίσης;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

16) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να συνδράμετε στα θύματα και στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων (ιατρική, ψυχολογική, βασικές υποστηρίξεις);

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να συνδράμετε στα θύματα και στην ομάδα διαχείρισης κρίσεων (ιατρική, ψυχολογική, βασικές υποστηρίξεις);

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

17) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να συνεργαστείτε με άλλους επικεφαλής εκτάκτων περιστατικών στο πλαίσιο ενός συντονιστικού οργάνου;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να συνεργαστείτε με άλλους επικεφαλής εκτάκτων περιστατικών στο πλαίσιο ενός συντονιστικού οργάνου;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

18) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να ειδοποιήσετε τους αρμόδιους φορείς εκτάκτων αναγκών;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να ειδοποιήσετε τους αρμόδιους φορείς εκτάκτων αναγκών;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

19) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να υλοποιήσετε εκκένωση του σχολείου σας σε ασφαλή τοποθεσία;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να υλοποιήσετε εκκένωση του σχολείου σας σε ασφαλή τοποθεσία ;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα

- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

Προαιρετικά: Μοιραστείτε τις σκέψεις που θα θέλατε σχετικά με την ετοιμότητά σας για αντιμετώπιση κρίσεων.

.....

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε τέσσερις ενότητες. Αυτό το τέταρτο σύνολο ερωτήσεων αναρωτιέται για ορισμένες διαδικασίες που χρησιμοποιούνται για την ΑΝΑΚΑΜΨΗ από τις καταστάσεις κρίσης.

20) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να επιστρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να επιστρέψει το σχολικό περιβάλλον σε μια ήρεμη καθημερινότητα όσο το δυνατόν γρηγορότερα;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

21) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να διεξάγετε έλεγχο ασφαλείας μετά την κρίση για να καθορίσετε αν υπάρχει ανάγκη επισκευών;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να διεξάγετε έλεγχο ασφαλείας μετά την κρίση για να καθορίσετε αν υπάρχει ανάγκη επισκευών;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρειακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

22) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να επικοινωνήσετε με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικειώσή σας με το πώς να επικοινωνήσετε με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και την ευρύτερη κοινωνία μετά το τέλος της κρίσης;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρειακή Κατάρτιση

- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

23) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να εκτιμήσετε τις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών, των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης μιας κρίσης;

- Καθόλου
- Λίγο
- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να εκτιμήσετε τις συναισθηματικές ανάγκες του προσωπικού του σχολείου, των μαθητών, των οικογενειών και των υπευθύνων αντιμετώπισης μιας

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρειακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

24) Πόσο εξοικειωμένοι είστε με το πώς να αξιολογήσετε και να μελετήσετε τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου σας σε αυτή;

- Καθόλου
- Λίγο

- Κάπως
- Αρκετά
- Πάρα πολύ

Τι συνέβαλε περισσότερο στην εξοικείωσή σας με το πώς να αξιολογήσετε και να μελετήσετε τις μελλοντικές επιπτώσεις μιας κρίσης και της ανταπόκρισης του σχολείου σας σε αυτή;

- Πανεπιστημιακή Γνώση
- Ενδουπηρεσιακή Κατάρτιση
- Επιμόρφωση του προσωπικού του σχολείου που τώρα υπηρετείτε στο παραπάνω θέμα
- Άλλη εκπαίδευση/εργαστήριο
- Προσωπική εμπειρία
- Κανένα από τα παραπάνω

Προαιρετικά: Μοιραστείτε τις σκέψεις που θα θέλατε σχετικά με την ανάκαμψη μιας κρίσης.

.....

Τέλος, οι παρακάτω ερωτήσεις θα μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε το προφίλ σας και τις πρόσθετες πληροφορίες που μπορεί να προσφέρετε. Παρακαλώ ΔΕΝ παρέχετε ονόματα προσώπων (συμπεριλαμβανομένου και εσάς) ή εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (συμπεριλαμβανομένων των σημερινών / παρελθόντων εργοδοτών ή σχολών που έχετε παρακολουθήσει)

Πόσα χρόνια εργάζεστε ως διευθυντής/ντρια στο συγκεκριμένο σχολείο;

- 0-1
- 2-4
- 5+

Ποιο είναι το υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης που έχετε ολοκληρώσει;

- ΑΕΙ
- ΤΕΙ
- Μεταπτυχιακό Δίπλωμα
- Διδακτορικό Δίπλωμα

ΗΓΕΤΙΚΟ ΣΤΥΛ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ

3 Κλίμακα "Multifactor Leadership Questionnaire Leader Form (5x- Short) (MLQ)" των Bass και Avolio (1995)

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στη δική σας αντίληψη για το ηγετικό στυλ που εφαρμόζετε στη σχολική μονάδα που διευθύνετε. Στην περίπτωση που θεωρείτε ότι δεν είστε σίγουροι ή δε γνωρίζετε την απάντηση, αφήστε τη δήλωση κενή.

Δείξτε **πόσο συχνά** η κάθε μια από τις πιο κάτω δηλώσεις αληθεύει για εσάς. Παρακαλώ όπως χρησιμοποιήσετε την κλίμακα **1-5** για να απαντήσετε στην κάθε δήλωση.

1 Ποτέ 2 Σπάνια 3 Μερικές φορές 4 Συχνά 5 Πάντα

ΔΗΛΩΣΗ	Ποτέ	Σπάνια	Μερικές φορές	Συχνά	Πάντα
1. Παρέχω βοήθεια στους εκπαιδευτικούς ως αντάλλαγμα των προσπαθειών και των υπηρεσιών που μου προσφέρουν.	1	2	3	4	5

2. Επανεξετάζω τις κρίσιμες υποθέσεις για να διαπιστώσω αν δόθηκε η κατάλληλη λύση.	1	2	3	4	5
3. Παρεμβαίνω στην επίλυση ενός προβλήματος που προκύπτει στο σχολείο, μόνο όταν γίνει πολύ σοβαρό.	1	2	3	4	5
4. Δίνω ιδιαίτερη προσοχή σε παρατυπίες και λάθη που γίνονται.	1	2	3	4	5
5. Όταν προκύπτουν σοβαρά ζητήματα, αποφεύγω να εμπλακώ σε αυτά.	1	2	3	4	5
6. Συζητώ με τους άλλους για τις πιο σημαντικές αξίες και πεποιθήσεις μου.	1	2	3	4	5
7. Απουσιάζω, όταν με χρειάζονται για ένα σημαντικό θέμα.	1	2	3	4	5
8. Αναζητώ διαφορετικές απόψεις/οπτικές γωνίες για την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν.	1	2	3	4	5
9. Ατενίζω με αισιοδοξία το μέλλον.	1	2	3	4	5
10. Καλλιεργώ υπερηφάνεια σε όσους σχετίζονται μαζί μου.	1	2	3	4	5
11. Συζητώ προσεκτικά σχετικά με το ποιοι είναι υπεύθυνοι για να πετύχουν τους στόχους που τίθενται στο σχολείο.	1	2	3	4	5
12. Αναλαμβάνω δράση μόνο εφόσον διαπιστώσω ότι έχουν χειροτερέψει τα πράγματα.	1	2	3	4	5
13. Με διακατέχει ενθουσιασμός σχετικά με το τι πρέπει να επιτευχθεί.	1	2	3	4	5

14. Προσδιορίζω/καθορίζω πόσο σπουδαίο και σημαντικό είναι να έχουμε μια ισχυρή αίσθηση του σκοπού του σχολείου.	1	2	3	4	5
15. Επενδύω χρόνο επιμορφώνοντας και καθοδηγώντας τους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
16. Καθιστώ σαφές το τι μπορεί να αναμένει κάποιος, όταν επιτευχθούν οι στόχοι μας.	1	2	3	4	5
17. Είμαι οπαδός της άποψης « Μην διορθώνεις κάτι που δεν έχει χαλάσει τελείως».	1	2	3	4	5
18. Με ενδιαφέρει περισσότερο το καλό/ η ευημερία της ομάδας παρά το ατομικό/προσωπικό μου συμφέρον.	1	2	3	4	5
19. Αντιμετωπίζω τους άλλους ως άτομα και όχι απλώς ως μέλη μιας ομάδας.	1	2	3	4	5
20. Θεωρώ ότι τα προβλήματα πρέπει να είναι χρόνια πριν αναλάβω δράση.	1	2	3	4	5
21. Με τις ενέργειές μου, αποκτώ το σεβασμό των άλλων.	1	2	3	4	5
22. Επικεντρώνω όλη την προσοχή μου στην αντιμετώπιση των λαθών, των παραπόνων και των παραλείψεων/αποτυχιών.	1	2	3	4	5
23. Λαμβάνω υπόψη/ εξετάζω τις ηθικές συνέπειες των αποφάσεων.	1	2	3	4	5
24. Εντοπίζω όλα τα λάθη.	1	2	3	4	5
25. Επιδεικνύω αίσθηση εξουσίας και αποπνέω εμπιστοσύνη.	1	2	3	4	5

26. Γνωστοποιώ στους εκπαιδευτικούς το όραμά μου για το μέλλον του σχολείου.	1	2	3	4	5
27. Επικεντρώνω την προσοχή μου στις αποτυχίες και στις παραλείψεις προκειμένου να διορθωθούν και να ανταποκριθούν στα πρότυπα που έχουμε.	1	2	3	4	5
28. Αποφεύγω να λαμβάνω αποφάσεις.	1	2	3	4	5
29. Θεωρώ ότι το κάθε άτομο έχει διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες και φιλοδοξίες από τους άλλους.	1	2	3	4	5
30. Προσπαθώ να κάνω τους άλλους να εξετάζουν ένα πρόβλημα από διαφορετικές οπτικές γωνίες.	1	2	3	4	5
31. Βοηθώ τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα δυνατά τους στοιχεία.	1	2	3	4	5
32. Προτείνω νέους τρόπους για την ολοκλήρωση των εργασιών που ανατέθηκαν στους εκπαιδευτικούς.	1	2	3	4	5
33. Καθυστερώ να ανταποκριθώ σε ζητήματα που επείγουν.	1	2	3	4	5
34. Τονίζω τη σημασία της ύπαρξης μιας συλλογικής αίσθησης της αποστολής.	1	2	3	4	5
35. Εκφράζω την ικανοποίησή μου, όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ανταποκρίνονται στις προσδοκίες μου.	1	2	3	4	5
36. Δείχνω εμπιστοσύνη για το ότι οι στόχοι θα επιτευχθούν.	1	2	3	4	5

ΑΥΤΟ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΔΙΕΥΘΥΝΤΗ.

3. Κλίμακα "Norwegian Principal Self-Efficacy Scale (NPSES)" των Federici and Skaalvik (2012).

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν στις αντιλήψεις σας για την αυτοαποτελεσματικότητα στο πλαίσιο του ρόλου σας ως διευθυντής/ντρια. Παρακαλώ, βαθμολογήστε τον εαυτό σας στις επόμενες ερωτήσεις, στην κλίμακα από **1 έως 5**.

1 Καθόλου 2 Ελάχιστα 3 Αρκετά 4 Πολύ 5 Πάρα Πολύ

Πόσο σίγουροι είστε ότι μπορείτε:

Εκπαιδευτική ηγεσία					
1. να αναπτύξετε την πλατφόρμα οδηγίων αυτού του σχολείου.	1	2	3	4	5
2. να αναλάβετε πρωτοβουλίες, να σχεδιάζετε και να διεκπεραιώνετε την ανάπτυξη οδηγίων.	1	2	3	4	5
Οικονομική διαχείριση					
3. να παρακολουθείτε τα οικονομικά του σχολείου.	1	2	3	4	5
4. να έχετε επίγνωση ανά πάσα στιγμή της οικονομικής κατάστασης του σχολείου.	1	2	3	4	5
5. να είστε σίγουροι ότι η οικονομική διαχείριση είναι υπό τον έλεγχό σας.	1	2	3	4	5
Διοίκηση					
6. να ακολουθείτε και να υλοποιείτε τις ληφθείσες αποφάσεις.	1	2	3	4	5
7. να έχετε συνεχή αξιολόγηση όλων των δραστηριοτήτων του σχολείου και να τις παρακολουθείτε.	1	2	3	4	5

8.να χρησιμοποιείτε όλα τα διευθυντικά σας προνόμια σε σχέση με τους εργαζομένους σας με εποικοδομητικό τρόπο.	1	2	3	4	5
9.να διευκολύνετε (τροποποιήσετε) τις εργασιακές συνθήκες για το προσωπικό με τέτοιο τρόπο ώστε η εργασία να γίνεται εποικοδομητικά.	1	2	3	4	5
Υποστήριξη Εκπαιδευτικών					
10.να υποστηρίξετε και να βοηθήσετε τους εκπαιδευτικούς με προκλήσεις ή προβλήματα.	1	2	3	4	5
11.να φροντίσετε και να υποστηρίξετε τους εκπαιδευτικούς που βρίσκονται αντιμέτωποι με άγχος ή εξουθένωση.	1	2	3	4	5
Σχέσεις με γονείς					
12.να συνεργαστείτε με τους αντιπροσώπους των γονέων.	1	2	3	4	5
13.να αναπτύξετε μια καλή συνεργασία σχολείου – σπιτιού.	1	2	3	4	5
Σχολικό περιβάλλον					
14.να αναπτύξετε ένα σχολείο όπου όλοι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν καλές συνθήκες εργασίες.	1	2	3	4	5
15.να βοηθήσετε τους εκπαιδευτικούς σας να προσαρμοστούν στο επαγγελματικό τους περιβάλλον.	1	2	3	4	5
16.να αναπτύξετε ένα καλό ψυχοκοινωνικό περιβάλλον για τους μαθητές σας.	1	2	3	4	5

17.να προτρέψετε τους μαθητές σας να αναλάβουν πρωτοβουλίες ώστε το σχολείο να γίνει ένας καλύτερος χώρος μάθησης.	1	2	3	4	5
18.να αναπτύξετε ένα σχολείο ώστε να είναι «ανοικτό».	1	2	3	4	5
Σχέση με τις τοπικές αρχές (Δημοτικές τοπικές αρχές)					
19.να προωθήσετε τις ανάγκες του σχολείου στις δημοτικές αρχές.	1	2	3	4	5
20.να κάνετε τις αρχές να αλλάξουν γνώμη σε περίπτωση διαφωνίας.	1	2	3	4	5
21.να συνεργαστείτε με τις δημοτικές αρχές σχετικά με τις μελλοντικές κατευθύνσεις του σχολείου.	1	2	3	4	5
Σχέση με την τοπική κοινότητα					
22.να χρησιμοποιήσετε πόρους της κοινότητας, ανθρώπους και περιοχές.	1	2	3	4	5
23.να διασφαλίσετε ότι το σχολείο έχει επαφή με ομάδες ανθρώπων και ιδρύματα μέσα στην κοινότητα.	1	2	3	4	5
24.να διατηρείτε επαφή και να συνεργάζεστε με τις τοπικές επιχειρήσεις.	1	2	3	4	5